

نماذج في التدريس

إبداء من التلقين

دكتور

محمود أبو زيد إبراهيم

استاذ المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية - جامعة عين شمس

١٤١٣ هـ

١٩٩٣ م

نماذج في التدريس إبداء من التلقين

دكتور

محمود أبو زيد إبراهيم

استاذ المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية - جامعة عين شمس

١٤١٣ هـ

١٩٩٣ م

تقديم

في هذا الكتاب سوف نفحص ونقارن العديد من الدائل للعملية التعليمية ونقترح العديد من انواع التعليم الجيد . ومن المفضل عندما نطبق هذا المفهوم (جيد) علي التعليم - ان نحدد : جيد لأجل ماذا ؟ وجيد لمن ؟

ان نموذج التعليم عبارة عن خطة او مثال يمكن استخدامه لتكوين برامج دراسية طويلة ، وتصميم مواد تعليمية ووضع تعليمات ارشادية في الفصول الدراسية ، وحين نصف نماذج التعليم المختلفة ونناقش استخداماتها ، سنجد ان مهمة اختيار النماذج الملائمة ستكون معقدة، وان هناك العديد من صيغة التعليم " الجيد" طبقا لأهدافنا .

ونري ان التعليم عملية يشترك فيها المدرس والطلبة في ابتكار بيئه تحتوي علي مجموعة من القيم والمعتقدات والتي بالتالي تؤثر علي وجهه نظرهم عن الحقائق ، وان نماذج التعليم التي نختارها تعبر عن الكثير من انواع الحقائق المسموح بها في الفصل ، وعن وجهات نظر الحياة المحتمل استنباطها حين يعمل المدرس والتلميذ معا ، وهكذا فليس مستغربا ان يهتم الناس كثيرا بنماذج التعليم التي يستخدمونها ، أو ان المربون منذ آلاف السنين قد بحثوا عن النموذج الصحيح - المدخل الي التعليم الذي سيحل كافة المشاكل التعليمية الذي يساعد كل طلب علي دراسة كل شيء بكل طريقة . وهنا نبدأ بتحدي مقولة " انه يوجد شيء ما كنموذج مثالي " .

يجب الا تقتصر اساليبنا علي نموذج واحد ، مهما بدا للوهلة الاولي جذابا ، لانه ليس هناك نموذج تعليم مصمم لانجاز كافة اشكال التعليم ، أو يصلح لكل

اساليب التعلم ، ولنفترض ان هناك العديد من انواع التعلم ، القسم الاكبر منها يحتاجه لاساليب تعليم مختلفه ، ولنفترض ايضا ان الطلبة يفدون الينا مزودين باساليب تعليم مختلفه ، فانه يلزمهم محاولات مختلفة حتي يصير كل منهم منتجا ومؤثرا .

وتتضح اهمية عرض هذه النماذج المتنوعة لمواجهه ما هو سائد لدينا من تلقين وحشو للمعلومات في عقول الطلاب وما يمكن ان يترتب علي هذه الاساليب تاثير علي شخصية المتعلم وقدراته الابداعية .

علي امل ان تكون هذه المحاولة في اخراج الكتاب ليسد فراغ في المكتبة
والله الموفق ،،

المؤلف

الفصل الأول

نماذج تعليمية متنوعة

ماذا يعنى التدريس الجيد ؟

كساحر الحال في الفن - قد يشعر الكثير من الناس ان بإمكانهم تمييز التدريس الجيد بالنظر ، بالرغم من ان الكثير منا يصعب عليه اعطاء اسس مسببة لاحكامه ، ومن ثم فان الكثير من المناقشات عن التدريس تدور فيها مقوله " ان هناك طريقة واحدة معينة تعتبر افضل حقا من باقي الطرق الأخرى " ونسمع عن التعليم المركزي للاطفال ، والاساليب الاستنتاجية الاستفهامية ، ومدرسون يعملون خدع فعلا ، وآخرون يجعلونه مشوقا فعلا ، وبرامج تتركز حول العمل المنهجي ، ومواد مصممة علي مبادئ تكيف السلوك .

وبالحكم علي المدرسين ، قد يفضل الكثيرون ويسرعة - احدهم علي الآخرين كما قد تنشعب بسهولة مناقشة حادة حول ايهم الافضل ؟ وبراكين الاحداث المتعلقة بهذا الموضوع غامضة الي حد كبير ، وعدة مئات من الدراسات تقارن بين احد الاساليب العامة للتدريس وآخر ، والكثير من تلك الدراسات سواء كانت المقارنة بين المناهج او المفاضلة بين بعض اساليب محددة لتدريس مواد معينة او المداخل المختلفة للارشاد - وقد تم تحليلها ، وهي تبين ان هناك اختلافات بين طرف الاقتراب لأهداف محددة (١) ، وبالرغم من ان النتائج يصعب جدا شرحها فان الدلائل حتي الآن لاتعطي تشجيعا كافيا لهؤلاء الذين

ياملون في تعريف استراتيجية تدريس واحدة متعددة الاهداف يعتمد عليها
كافضل مدخل للتدريس .

تلك الخلاصة ق تضايق بعض الناس ، وطبيعي فهي تزعج هؤلاء الذين
يشعرون بانهم يعلمون فعلا ان هناك مثل هذا الاسلوب الواحد العريض . وربما
يقولون ان المدخل المعين الواحد للتدريس (مدخلهم) لم يثبت بعد انه الاميز
بسبب ان القدرة علي تقييم نتائج التدريس لم تصبح بعد متطورة بدرجة كافية
لاكتشاف الامكانية الحقيقية لاستراتيجيتهم المتنقلة .

وغني عن البيان ان موقفهم قد يكون صحيحا - فلايزال فن قياس نتائج
التعليم في بدايته ، وخاصة بالنسبة لدراسة الانفعالات ونمو الشخصية والتطور
الذهني والابداع ، ويبدو معقولا انه - بافتراض تحسن تكنولوجيا الدراسة
والتعليم والتدريس سوف يكتشف الناس التناقض في العملية التعليمية الدراسية
والتي لم تتضح من قبل ، وقد تظهر بعض الاساليب العامة كافضل النماذج
وعموما فالأكثر احتمالا ان يعرض ايضا بعض النماذج الضعيفة ، ولكن ستبقى
مجموعة من النماذج القوية .

ان مسألة تحديد واختيار استراتيجيات التدريس تصبح مختلفة تماما اذا

-
- (١) مجموعة المقالات القيمة (لي . س . سمنان ، اور . كسلر : التعليم بالاكتشاف - تقييم
نقدي " سكوكي - ٣ - رانداكنلي وشركاه ١٩٦٦) تعتبر مثالا جيدا عن الدليل
والفكرة لهؤلاء الذين يشعرون ان المسائل الخاصة بكيفية التدريس الي حد كبير
لصالح اجراءات التدريس الاستنتاجي

ماركزنا علي مجموعة النماذج للتدريس والتي اتاحها لنا تراثنا بدلا من البحث عن طريقة صحيحة واحدة تركز عليها ، وحاليا فغير معلوم مدخل تدريس واحد فقط يصلح مع جميع الدارسين او يحقق كافة الاهداف ، وواجبنا تنمية بيئه يتم فيها تعليم الدارسين مجموعة من الطرق التي يسهل تطويرهم .

البحث عن نماذج للتعليم " من يركز علي ماذا ؟

لقد آدرنا بحثا طويلا عن نماذج التعليم ، وقد وجدناها بكثرة ، وبينها نماذج تصلح لكل هدف ، وهي من التعدد بحيث ان بعضها - علي الاقل - يجب ان يوصل لكل نوع من الدارسين .

وقد ظهرت فجأة في جميع انواع الاماكن - وبعضها اخترعه مدرسو الفصول والآخر من صنع اتجاهات هامة لبحاث في علم النفس والتدريب ، وعدد منها جاء من المعالجين والكثرة الغالبة جاءت من الفلاسفة ، وبعض النماذج بسيطة ويسهل استخدامها ، بينما تبدو الاخرى معقدة ويصعب ممارستها وقليل من النماذج تحتوي علي اهداف عريضة جدا ، بينما البعض الاخر يصلح فقط لاهداف خاصة ، ولكن كلا منها بطريقة او اخري يمثل وجهه نظر انسانية - عن ماذا من المهم ان تعلم ، وكيف يجب ان يتم تعلمه .

وعبر السنين ، تم تطوير الكثير من نماذج التعليم بواسطة افراد يشتغلون بانشطه مختلفة شديدة التباين ، تلك النماذج قد بنيت علي الممارسة والعمل التجريبي والنظريات والاحساسات ، وعلي التضمن في معاني النظريات والبحوث التي قام بها الغير ، والفرض من هذا الكتاب هو ان نستخلص معا عددا من تلك النماذج ، وان نحلل لماذا هي جيدة ؟ وكيف يمكن انتقادها لمختلف الدارسين

طوائف من النماذج :

تم انتخاب عدد ٢٢ نموذج تعليم من بين كشف ضخم للنماذج لتوضيحها في هذا الكتاب ، وهي تشكل - من وجهه نظرنا - مجموعة مهارات تعليمية اساسية ، ويواسطتها يمكن انجاز معظم اهداف التعلم ، وقد تم تقسيمها الي اربعة طوائف (مجموعات) تمثل توجهات ملحوظة نحو الناس وكيف يدرسون .

نماذج صياغة المعلومات :

يشترك اعضاء الطائفة الكبيرة الاولى للنماذج في توجيهها نحو مقدرة الطبية علي صياغة المعلومات والطرق التي بها يمكنهم تحسين قابليتهم لاتقان المعلومات (انظر جدول ١-١) ، وصياغة المعلومات تعني الطرق التي يتناول الناس بها المؤثرات من بيئتهم ، وتنظيم البيانات ، وتدبر المشاكل واستنباط الافكار والحلول لتلك المشاكل ، واستخدام الاصطلاحات الشفوية وغير الشفوية ، وبعض نماذج صياغة المعلومات تختص بقابلية الدارس لحل المشاكل ... ومن ثم فهي تركز علي التفكير المنتج ، والبعض منها يختص بالمقدرة الذهنية العامة ، وعدد كبير منها يركز علي الافكار والمعلومات المستقاة من التمارين الاكاديمية ، وعلي ايه حال فيجب التاكيد مرة اخري علي ان جميع نماذج تلك الطائفة تقريبا تهتم ايضا بالعلاقات الاجتماعية وبالتنمية الذاتية المتكاملة للقيام بالعمل ، وعموما فالمسلك المنتخب سيكون من خلال العمل الذهني .

النماذج الشخصية :

ويشارك اعضاء الطائفة { المجموعة الثانية للنماذج في التوجه نحو الفرد

وتتمية الذات { انظر جدول ١-٢ } وهي تؤكد العمليات التي يبني بها الافراد وينظموا مصداقيتهم المنفردة ، هم كثيرا مايولون الحياة العاطفية عناية كبيرة ، وان التركيز علي معاونة الافراد في تنمية علاقة منتجة مع بيئاتهم واطياف انفسهم افراد مقتدرين - ينتظر ايضا ان ينتج علاقات اوثق بين الافراد وامكانية صياغة للمعلومات اكبر تأثيرا .

جدول ١-١ : نماذج صياغة المعلومات { مختارات }

م	النموذج	صاحب النظرية الرئيسي	المهمة أو الهدف
١	نموذج التفكير	هيلد تابا	صمم في الأصل لتنمية عمليات الاستنتاج
٢	الاستنتاجي (الاستقرائي) نموذج التدريب	ريتشارد سكران	الشخصية والتحليل الأكاديمي أو بناء النظرية ، وذلك الامكانيات مقيدة أيضا للأهداف الشخصية والاجتماعية .
٣	الاستقصاء العلمي	جوزيف ج. شواب { والكثير من منهج حركة الإصلاح	مصمم لتعليم أسلوب بحث نظام ، ولكن يتوقع أيضا ان يكون له تأثير علي المجالات الأخرى { وقد يتم تعليم الأساليب الاجتماعية لزيادة الوعي الاجتماعي وحل المشاكل الاجتماعية }
٤	ادراك الفكرة	جيروم برونر	صمم في الأصل لتنمية التعبير الاستنتاجي ، وابضا لتنمية وتحليل الفكرة
٥	النمو الإدراكي	جون بياجيت ايرفنج سيجل ادموند سوليفان لورنس كولبرج	صمم لزيادة التنمية الذهنية العامة وخاصة التعبير المنطقي ، ويمكن تطبيق أيضا علي التنمية الاجتماعية والمعنوية (انظر كولبرج ١٩٧٦)
٦	نموذج المنظم الناجع	دافيد أوسيل	صمم لزيادة كفاءة قدرات عملية صياغة المعلومات ولاستيعاب وإيجاد العلاقة بين مواد المعرفة
٧	الفكرة	هارري لورين جيرري لوكاس	صمم لزيادة القدرة علي التذكر .

جدول رقم (١-٢) النماذج الشخصية [مختارات]

م	النموذج	صاحب النظرية الرئيسي	المهمة او الاهداف
١	التدريس الغير ارشادي	كترن روجرز	يؤكد علي بناء الملقرة علي تنمية الافراد فيما يختص بالوعي الشخصي والعرفية حرية الارادة وادراك الذات .
٢	تدريس الوعي [الادراك]	فريتز بيريز ويليام شوتر	زيادة مقدرة الفرد علي اكتشاف نفسه والوعي الشخصي ، ويؤكد اكثر علي تنمية الوعي والمعرفة بين الافراد ، كذا الوعي الحسي والجسدي .
٣	الابداع	ويليام جوردون	التنمية الشخصية للابداع . والحل الابداعي للمشكلة
٤	نظم الادراك	دانيال هنت	مصمم لزيادة المهرة وازيادة الروية الشخصية .
٥	اللقاء الفصل	ويليام جلاس	تنمية ادراك الذات ، والمسئولية تجاه النفس والمجموعة الاجتماعية للفرد .

نماذج التفاعل الاجتماعي :

نماذج تلك الطائفة تؤكد علاقات الفرد بالمجتمع والافراد الآخرين (انظر جدول ١-٣) وهي تركز علي العمليات التي بها يناقش مصداقية الواقع اجتماعيا ... ومن ثم فالنماذج من هذا النوع [التوحيد] تعطي اسبقية لتحسين

قابلية الافراد للارتباط بالآخرين ، والاندماج في المسائل الديمقراطية ، وأن يكون عمله انتاجيا في المجتمع ، ونؤكد علي ان توجيه العلاقات الاجتماعية لايفترض ان تلك الاهداف تشكل البعد الهام الوحيد في الحياة ، وبينما تؤكد علي العلاقات الاجتماعية اكثر من باقي المجالات ، فان اصحاب النظريات الاجتماعية [المنظرين الاجتماعيين] نجدهم مهتمين ايضا بتنمية العقل والذات ودراسة الموضوعات الاكاديمية [نادرا ما نجد المربي الذي لايعني باكثر من وجهه واحدة من اوجه تنمية الدارس ، او الذي لا يستخدم من بيئته اكثر من وجهه واحدة ليؤثر في تنمية الدارس] .

نماذج سلوكية :

جميع نماذج تلك الطائفة تشترك في اساس نظري عام وهو : مائة المعرفة ، والتي نشير اليها كنظرية سلوك [انظر جدول ١-٤] وباقي الشروط مثل نظرية التعلم ، ونظرية التعلم الاجتماعي وتكييف السلوك غالبا ما تستخدم .

جدول رقم (١-٣) نماذج التفاعل الاجتماعي {مختارات}

م	النموذج	صاحب النظرية الرئيسي	المهمة أو الاهداف
١	بحث المجموعة	هربرت طليمذ جون ديموي	تنمية المهارات للاشتراك في المسائل الاجتماعية الديمقراطية من خلال تأكيد مشترك علي المهارات بين الافراد { المجموعة } ومهارات الاستقصاء الأكاديمي ، اوجه التنمية الاجتماعية من النواتج الهامة لهذا النموذج .
٢	الاستقصاء الاجتماعي	ايرون ماسيالا بنيامين كوكس	حل المشكلة الاجتماعية ، أولا من خلال الاستقصاء الأكاديمي والتبرير .
٣	الأسلوب المعلمي	معمل التدريب القومي	تنمية المهارات ما بين الافراد والجماعات ، ومن خلال ذلك الوعي الشخصي والمرونة
٤	فلسفة القانون	بجل ، هابن دونالد اوليفر	صمم مبدئيا لتعليم الاطار الفلسفي القانوني للمدريج كطريقة للتفكير في المسائل الاجتماعية وحلها .
٥	قادة الدور	جيمس ب. شافر/فاني شاكل جورج شامبل	صمم لحل الطلبة علي استقصاء داخل القيم الشخصية والاجتماعية ولسلوكم وقيمهم الشخصية يصيروا مصدرا لهذا الاستقصاء
٦	التصنع الاجتماعي	سارين يوكرك هارولد جينكلو	صمم لمعاونة الدارسين علي ممارسة مختلف المسائل والحقائق الاجتماعية ولاختبار رد فعلهم تجاهها ، كذا لاكتساب مهارات الادراك وصنع القرار .

وتعتبر القوة الدافعة العادية تأكيداً علي تغيير السلوك المتطور للدارس اكثر منها علي التكوين النفسي الكامن والسلوك غير المنظور والنماذج السلوكية ذات تطبيقات عدة - فهي تخاطب صفوف من اهدف التعليم والتدريب والسلوك بين الاشخاص - كذا العلاجي - وقد استخدمت النماذج السلوكية بنجاح في الظروف المائلة والمتوسطة بينها علي اساس فردي وجماعي بناء علي مبادئ السيطرة علي المؤثرات والدعم ، وربما اكثر من اي طائفة [مجموعة] اخري - فقد بحثت تقنيات السلوك جيداً ووثقت فاعليتها ، وفي هذا الكتاب سنقوم بشرح ستة نماذج جميعها مبنية علي نظرية السلوك ، وهي تشمل نماذج لتدريس الحقائق والافكار والمهارات كما تشمل ايضاً نماذج للتقليل من الاجهاد والاسترخاء .

جدول ١-٤ : النماذج السلوكية [مختارات]

٢	النموذج	صاحب النظرية الرئيسي	المهمة والاهداف
١	ادارة الاعمال الطارئة	ب.ف. سكينر	الحقائق - الافكار - المهارات
٢	التحكم الذاتي	ب.ف. سكينر	السلوك الشخصي - المهارات
٣	الاسترخاء	ريم وماستر فولب	الاهداف الشخصية [تخفيض الاجهاد والقلق]
٤	تخفيض الاجهاد	يم وماسترز فولب	استبدال الاسترخاء بالقلق في موقف اجتماعي
٥	ازالة الحاسية	فولب	مثال لسلوك والمهارات
٦	التدريب المباشر	جارجن سميث وسميث	

ان احدي الخصائص العامة لتلك النماذج السلوكية هي انها تجزئ مهام التعليم الي مجموعات من سلوكيات صغيرة متتالية ، وبالرغم من ان الطالب والمدرس كلاهما قد يكون لديه سيطرة علي الموقف التعليمي ، ففي التعليم كنا اكثر اعتيادا علي النماذج السلوكية التي تكون السيطرة فيها بيد المدرس ، ويتضمن هذا الكتاب استخدامات اقل شيوعا لنظرية السلوك - خاصة تلك النماذج المبنية علي فرضية التحكم الذاتي .

خصائص عامة وفريدة :

بالرغم من ان تلك الطوائف من النماذج كل منها يمثل طريق اقتراب [مدخلا] مميزا للتعليم ، فهي قطعا متباينة او مطلقة باتفاق الطرفين - حيث ان الجدل حول الاسلوب التعليمي قد بدا وكأنه يدل علي ان المدارس والمعلمين عليهم ان يختاروا مدخلا واحدا للتعليم ، فالطلبة محتاجون الي النمو في كافة المجالات ، والاتجاه نحو مدخل شخصي وليس اجتماعي ، او اعلامي وليس شخصي - فذلك ببساطة لاييني شيئا في حياة الطالب الناشئ .

ومن ثم فان النمو في التعليم عبارة عن زيادة اتقان استيعاب مجموعة النماذج التعليمية والقدرة علي استخدامها بكفاءة - ونصر بعض فلسفات تعليم المدرس ان عملية ان يتقن اسلوبا ويستخدمه جيدا - ونعتقد ان هناك قلة من المدرسين محدودة الكفاءة ، والكثير منا من السهل جدا ان ينمي مجموعة اساسية من ستة او ثمانية نماذج تعليمية والتي تلبي الاحتياجات المتولدة عن مهامنا التعليمية ، وهناك نماذج معينة انسب لبعض المناهج عن غيرها ، وذلك يعني ان المنهج يساعد علي تحديد دورنا وانواع الخبرات التي نحتاجها .

فمثلا مدرس علم البيولوجي في المدرسة الثانوية ، والتي يستخدم مواد " لجنة دراسات علوم البيولوجي " سيلزمه اتقان نوع معين من المدخل الاستقرائي [الاستنتاجي] والذي يناسب اكثر تلك المواد ، ومدرس الدراسات الاجتماعية بالمدرسة الاولى والذي يعاون الاطفال في تعلم القيم سيحتاج الي اتقان واحد من النماذج المناسبة لتوضيح القيم وتحليل المسائل العامة .

واذا ماتيقن المدرس المجموعة الاساسية من النماذج المناسبة فيمكنه حينئذ

توسيع تلك المهارة بدراسة نماذج جديدة ، ويمزج تحويل النماذج الاساسية لابتكار اخري جديدة ، وفي وسط منهج الدراسات الاجتماعية قد يستخدم المدرس احد الاساليب [وليكن التفكير الاستنتاجي] لمعاودة الاطفال علي اتقان مهارات قراءة الخرائط . ويمزج هذا النموذج مع نماذج ديناميكية للمجموعة والتي تساعد الطلبة علي اقتحام المسائل الاجتماعية [مثلا - بحث المجموعة] ان الاداء العالي المهارة في التدريس يمزج انواع النماذج بلباقة كما انه يتمتعها ، ويترك المدرسون المهرة نماذج تعليم جديدة ويختبرونها خلال عملهم مسترشدين بنماذج الاخرين وصولا لافكار يمكن مزجها بطرق متنوعة .

افكار لوصف نماذج تعليم :

يتكون كل فصل من اربعة اقسام - تعريف بالنموذج ، نموذج التعليم ، التطبيق ، الاثار التربوية والتعليمية .

ففي قسم التعريف بالنموذج - يتم شرح لاهداف النموذج والافتراضات النظرية والمباديء والافكار الرئيسية الكافة في النموذج . وبعض النماذج نورد صورة للدرس والبعض الاخر يورد برودة توضيحية .

وفي القسم الثاني يلخص كل نموذج من وجهه نظر اربعة مدركات { افكار } هي : التركيب ، النظام الاجتماعي ، اسباب رد الفعل ونظام المعاونة ، تلك الاوصاف هي اللب الفعلي لكل نموذج ، فهي تدلنا علي الانشطة الواجب حلوثها ومتي تكون مناسبة وطبقا لاي تسلسل .

وفي القسم الثالث (تطبيق) يمدنا بالمعلومات اللازمة عن كيفية استخدام النموذج في الفصل الدراسي وحيانا تكون تلك المعلومات ايضا لمختلف جانب المادة ، ومرشد تعديلات قوائم مستويات الاعمار او لتصميم المنهج ، او مقترحات لدمج النموذج مع نماذج التعليم الاخرى وحيانا تكون مناقشة ذات نقاط معينة التي تبدو انها تشكل صعوبة للدارسين عند تطبيق النموذج ، واخيرا ولتخليص معظم ما تم مناقشته في هذا الفصل يوجد قسم صغير عن الدروس التربوية والتعليمية المتوقعة من هذا النموذج .

والاربعة افكار لوصف فعاليات النموذج (التركيب ، النظام الاجتماعي ، اسباب رد الفعل ، نظام المعاونه) هي من ابتكارنا ، اسلوب للتعريف بالاجراءات الاساسية المتعلقة بتطبيق اي نموذج تعليمي .

التركيب :

ان تركيب او تكوين النموذج التعليمي يوضح عمل النموذج فمثلا اذا استخدم الدارسون النموذج كاساس لاستراتيجيتهم . فما هي الانشطة المتوقعة ان يستخدموها ؟ وكيف سيبدأوا ؟ وماذا سيحدث فيما بعد ؟ ويتم وصف تركيب النموذج مراعين تسلسل الانشطة والتي نسميها مراحل (اوجه) وكل نموذج يحتوي علي عدة اوجه مميزة فمثلا قد يبدأ احد النماذج بتقديم فكرة التنظيم للدارس تسمى " المنظم الناجح التي يقدمها المرشد حرفيا للدارس سواء مكتوبة شفاه

وفي المرحلة الثانية تقدم البيانات للدارس فيقرؤها ثم يشاهد فيلما او تعرض البيانات بأي طريقة اخري ويتيح تلك المرحلة مرحلة اخري يتم فيها معرفة

للمدارس للربط بين المادة وفكرة التنظيم .

وفي نموذج اخر قد تشمل المرحلة الاولى نشاط مشابه عن جمع البيانات بواسطة الطلبة والمرحلة الثانية تشمل تنظيم المعلومات تحت افكار (مدركات) بعدها الطالب بنفسه . وتشمل المرحلة الثالثة مقارنة بين الافكار المقترحة وتلك المطروحة بواسطة الآخرين . وكما هو موضح بالجدول (١-٥) هذين النموذجين يحتويان علي تركيب او علي مراحل مختلفين تماما ، وبالرغم من ذلك فان نفس نوع الفكرة قد يلوح من كلا النموذجين ، وفي الحقيقة فانهم كانوا مصممين لاجراض مختلفة الي حد ما .

فالنموذج الأول كان مصمما لاتقان المادة ، والنموذج الثاني لتعليم الدارسين عمليات التفكير الاستنتاجي { الاستقرائي } .

والمقارنة بين مراحل { تركيب } النموذجين في الجدول (١-٥) تظهر الاختلافات العملية بين الاثنين ، فاستراتيجية الاستنتاج تحتوي علي أنشطة مختلفة وتسلسل مختلف عما في استراتيجية النموذج القياسي { الاستدلالي } .

النظام الاجتماعي :

يوضح النظام الاجتماعي دور كل من الطالب والمدرس والعلاقات بينهما ونوع المعايير التي يتم تجميعها ، والادوار القيادية للمدرس تختلف تماما من نموذج لآخر ، ففي بعض النماذج يكون المدرس ميسرا لنشاط المجموعة ، وفي بعض النماذج يكون المدرس محورا للنشاط ومصدرا للمعلومات ومديرا للعمل ومنظما لسير الموقف { التشكيل الاعلا } وبعض النماذج يوزع النشاط بين الطالب والمدرس بالتساوي { التشكيل المتوسط } بينما نماذج اخري تضع الطالب في

المركز مشجعة اياه لدرجة كبيرة علي الاستقلال الاجتماعي والعقلي التشكيل
(الاذني) .

جدول (١-٥) يوضح المراحل في نموذجين :

المرحلة الاولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة
نموذج ١ تقديم الفكرة	تقديم البيانات	ربط البيانات بالفكرة
نموذج ٢ تقديم البيانات	ابتكار الانواع بواسطة الطلبة	التعرف علي الافكار وتسميتها

اذن . فاحدي طرق وصف نموذج التعليم تكون بمراعاة مرتبة التشكيل في
البيئة التعليمية وعندما تصير العلاقات والمعايير والانشطة اقل تعرضا من
الخارج واكثر تعرضا داخل نطاق الطلبة ، فان النظام الاجتماعي يصير اقل
تماسكا وكما ستعرف . فبعض النماذج تكون بالفطرة اكثر تماسكا عن الاخرى
وعلي اية حال فان بناء كافة النماذج يمكن تنويعها تماما لتتواءم مع المهارة
الشخصية للطلبة ، كما انه تضيق او توسعه البناء الي حد كبير

اسباب رد الفعل :

أسباب رد الفعل توضح للمدرس كيف يراعي الدرس وكيف يتجاوب مع ما
يفعله ففي بعض النماذج يحاول المدرس صراحة ان يشكل السلوك بمكافأة
انشطة طالب معين ، بينما يبدي موقفا محايدا تجاه الآخرين وفي نماذج اخرى ،
كتلك المصممة لتنمية الابداع يحاول المدرس المحافظة علي موقف متعادل غير
تقويحي حتي يصبح الطالب موجهها لنفسه واسباب رد الفعل تزود المدرس بقواعد

اولية - يمكن بها ان يوافق مع الطالب ويختار نموذج ذو استجابات مناسبة لما يفعله الطالب .

نظام المعاونة :

تستخدم هذه الفكرة لوصف النموذج نفسه وتستخدم أكثر لوصف ظروف المعاونة اللازمة لبقائه اذن فما هي المتطلبات الاضافية للنموذج والتي تفوق المهارات الانسانية العادية والقدرات والتسهيلات الفنية ؟

فمثلا : نموذج العلاقات الانسانية قد يحتاج قائد مدرب ، بينما النموذج الغير توجيهي يحتاج الي شخصية معاونة صبورة للغاية . ولنفترض ان هناك نموذجا يعلم بان علي الدارسين ان يعلموا انفسهم مع اقتصار دور المدرس علي تقديم المشورة والتسهيل . فما هي المعاونة اللازمة ؟

من المؤكد ان الفصل الملوء فقط بالمراجع قد يكون ضيفا وتقاوميا . وبالصاح تلزم المعاونة في شكل : كتب وافلام ونظم تعليم ذاتي وترتيبات سياحية ، والا سيكون النموذج فارغا .

الاثار التعليمية والتربوية :

ان اثار البيئة قد تكون مباشرة ورسومة بحيث تنبع من القناعة والمهارات لتي تبني عليها الانشطة . او قد تكون تلك الاثار ضمن البيئة التعليمية

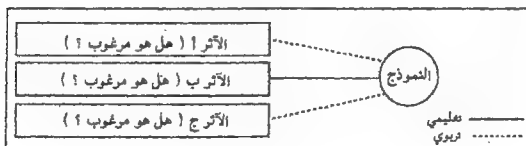
وان احد الاسئلة الهامة عن النماذج قد يكون : ما هي المعارف الضمنية التي احدثها فمثلا النموذج الذي يؤكد علي النظام الاكاديمي يمكنه ايضا (لا يحتاج) تأكيد الطاعة للسلطة والنموذج الذي يشجع التنمية الشخصية (لا يحتاج) ان يفترض جدلا صحة المسؤولية الاجتماعية . ان فحص الوظائف

المضمرة من الممكن ان يكون هاما ومثيرا مثل فحص الوظائف المباشرة . ومن ثم فإن وصف تأثير النماذج يمكن ان يصنف قانونا كالآتي : آثار مباشرة او تعليمية و آثار غير مباشرة او تربوية فالآثار التعليمية هي تلك التي تم ادراكها مباشرة بتوجيه الدارس في اتجاهات معينة ، اما الآثار التربوية فتأتي من الممارسة مع البيئة التي ابدعها النموذج فمثلا - المنافسة الشديدة علي بلوغ هدف ما قد يحفز الانجاز مباشرة ، بينما آثار المعيشة في بيئة تنافسية قد تباعد الناس بعضهم عن بعض - وفي تلك الحالة قد يتم تقديم هذا التباعد بأسلوب تعليمي .

وعند اختيار نموذج للتدريس ، وبناء المنهج او اتخاذ ، اساس للمواد ، فعلي المدرس ان يوازن بين الكفاءة التعليمية او المباشرة وبين الآثار التربوية كما هو موضح بالشكل ١ - ١ .

وإذا كان لدينا نموذجين والآثار التعليمية لكلاهما مناسبة للهدف الذي تتبعه ، فقد نختار نموذجا دون الآخر نظرا لان اثاره التربوية تفوق باقي الاهداف ، او لان تلك الآثار تدعم الآثار المباشرة التعليمية

ولنتأمل ثلاثة نماذج كالموضحة بالشكل ١ - ٢ فإذا افترضنا ان الكفاءة مساوية فقد نختار النموذج الاول - لان اثاره التعليمية والتربوية يدعم احدها شكل ١ - ١ الآثار التعليمية والتربوية



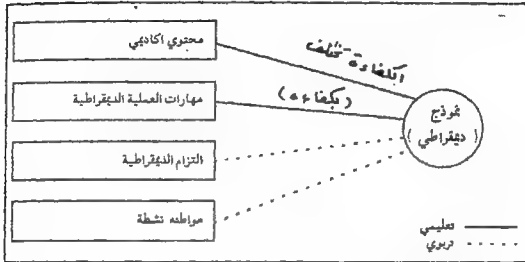
الآخر ، ولأنه لا يوجد أي آثار جانبية تربوية غير مرغوب فيها
 (النموذج ٣ لا يدعم الهدف أ ، والنموذج ٢ سينتج أثر تربوي غير مرغوب
 فيه) ومن الممكن أساسا الدفاع عن (تعقيد) اختيار نموذج ما بناء على إثارة
 التربوية رغم أنه قد لا يتميز بكفاءة مباشرة عالية فالحركة التقدمية على سبيل
 المثال أكدت تدريس المواد الأكاديمية من خلال عملية ديمقراطية أقل حيث أنها قد
 تكون طريقة ناجحة للشعور بالرضا بالرغم من أن الكثيرون يعتقدون أن ذلك قد لا
 يحدث (مما لو كانت بسبب السلوك الديمقراطي وإشراك المواطن وقد تشرك
 المواطنين في مهارات ديمقراطية .

والشكل ١ - ٣ يوضح تلك الآثار التعليمية والتربوية .

نموذج ١	يعلم	أ (مرغوب)
	يربي	أ (مرغوب)
	يربي	ب (مقبول)
نموذج ٢	يعلم	أ (مرغوب)
	يربي	ب (مقبول)
	يربي	ج (غير مرغوب)
نموذج ٣	يعلم	ب (مقبول)
	يربي	أ (مرغوب)
	يربي	ب (مقبول)

شكل ١ - ٢

شكل ٣.١ : الاتار العليمية والتربوية (نموذج عينة)



وعلي المربين ان يختاروا من بين النماذج والتي يختلف بعضها عن البعض الآخر الي حد كبير والنماذج التي اخترناها تحقق لدارسينا نوعا معينا من الواقعية

ابتكار مجموعة من النماذج :

ينظر البعض الي التدريس علي انه فن شخصي للغاية ، ونماذج التعليم المتيسرة تمثل بالنسبة لهم ابداعات عظماء المدرسين . فهي مجموعة من القطن التي يبني عليها الشخص فنه الشخصي

ونري ان المدرس عليه ان يعتبر نماذج التعليم تلك كطرق لتحقيق مجموعة كبيرة من الاهداف ونظرا لانه لا توجد استراتيجية تعليم واحدة تصلح لكافة

الاعراض . فعلي المدرس الحكيم ان يتقن مجموعة من الاستراتيجيات يتعامل بها مع انواع مشاكل التعليم المحددة التي يواجهها فمثلا نمودج التعليم الغير ارشادي يفيد خاصة في معاونته الناس ليكونوا اكثر تفتحاً ودراية بمشاعرهم ، وليحرر فضولهم ومبادراتهم وليعاونهم في تنمية الدافع والحساسية لتعليم انفسهم . وبالمثل فنمودج الاسلوب العملي يمكنه ان يحسن كثيرا مهارات العلاقات الانسانية .

ومجموعة ميول المدرس هامة خاصة اذا كان مسئولاً عن التدريس لاطفال كثيرين ذوي مناهج متعددة . وحتى لو كان المدرس المختص بالمادة ، والذي قد تنحصر مسئولياته في تدريس قرين واحد لطلبة الغين . فانه يواجة فروض تعليمية لا يمكن لنمودج تعليم واحد ان يكون مناسباً تماماً لها فمثلا مدرس اللغة الانجليزية بالمدرسة الثانوية يمكنه استخدام نماذج متعددة . وعلم النحو في اللغة العربية قد يستخدم في تعليم الكتابة المبدعة . ان الوسائل الفنية لتعليم المهارات والنماذج السلوكية / الغير ارشادية مصممة لمعاونة الدارسين علي تنمية ملكاتهم الحسية والرغبة في استخدامها لصالحهم . ويمكن لمجموعات المدرسين الذين يعملون سوياً اكتشاف النماذج الأكثر مناسبة لكل واحد بالمجموعة ، كما ان بعض المدرسين سوف يستخدمون النماذج الارشادية بكفاءة بينما اخرون سوف يستخدمون استراتيجيات تكييف السلوك .. وهكذا .

ان المجموعة الكبيرة من المدرسين القادرة علي الاعتماد معا علي مساعدات التدريس وياقي نظم المعاونة . يجب ان تكون قادرة علي ابداع بيئة جيدة من الفرص للاطفال وابتكار (مجموعه) من نظم التعليم يعني تنمية

المرونة والتي يكون جزء منها مهنيا . ان كل مدرس يواجه مجموعه كبيرة من المشكلات ، فان كان لديه مجموعة كبيرة من نماذج التعليم ليأخذ منها فانه بذلك يمكنه استنباط حلول ابداعية وتصورية اكثر لتلك المشكلات . وعلي الجانب الشخصي فتلك (المجموعة) من النماذج تتطلب القدرة علي تنمية وتوسيع إمكانيات الشخص ، كما تتطلب تنمية المقدرة علي تعليم الشخص لنفسه بطريقة اكثر تنوعا وتضويقا طبقا لحاجته الشخصية .

وتزداد اهمية البيئة للنمو الشخصي عندما يمكن للناس ان يحددوا مواقفهم الحالية ويبحثوا عن البدائل .

ان المدرس الحديث (الناشئ) يمكنه استيعاب اماليب خبرة اكثر ويرتاد افاق اكثر من طلبته ويجد طرق اكثر لمعاونتهم علي الارتقاء .

مقنعة

النظام الاجتماعي :

ان ادني بناء في النظام مطلوب لاقامة البيئة التعليمية امّا البناء الاعلي فهو مطلوب للمقابلة التقييمية . المدرس يأخذ المبادرة ويوجه التساؤلات . المناخ الفكري الاجتماعي مفتوح .

نظام التعزيز :

يجب علي المدرس ان يكون علي علم ودراية بتسلسل النمو ويكون مجهزا بالأعمال المتصلة بالمرحلة والمقترحات المضادة . يجب عليها ايضاً ان تطور من البيئة التعليمية الفنية ، وبذلك فان الموقف التعليمي ذا الأعمال المثيرة يتطور وينمو خلال ذلك الموقف .

الفصل الثاني

نموذج النمو المعرفي

هل ينمي القدرة علي التفكير ؟

يثير هذا النموذج لدي الكاتب تساؤلا هاما في مجتمعتنا هو : هل المنهج

الدراسي في كل مرحلة يناسب مستوي النمو لدي الطلاب ؟

الاجابه بالرفض طبعاً فاذا نظرنا الي المنهج نجد ان الهدف الاول في جميع مراحل التعليم باستثناء بعض المراحل القليلة كالتعليم الصناعي هو الحفظ والاستظهار وهي طريقة تقليدية لم تعد تناسب عصر الانفجار المعرفي الذي لا يقتصر علي جانب واحد فقط وإنما يمتد اهتمامه الي تنمية الجوانب الانفعالية والاجتماعية وفي اطار النمو المعرفي يمتد الاهتمام من التذكر الي الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب .

يناقش هذا النصل نقطة هامة وهي تنمية التفكير الابتكاري والتأقّد والاستدلال وهذا يعدّ من الایجابیات لان الطفل المصري ذكي بالفطرة ولكن يتدهور ذكاؤه لضعف مستوي المناهج والرعاية الشاملة وما يطرحه هذا النصل من قضايا تتعلق بمستوي النمو ودور المعلم في الارتقاء به وكيفية تزويد المعلم بالمقومات البهئية الفنية ومساعدته كي يمارس دورة كمرشد ومرجّة ومقوم للعملية التعليمية يعدّ من الاجزاء الهامة فهو يتعلم كيف يقوم اولا بمستوي التفكير لدي التلاميذ ويحدّد احياجات كل مرحلة ثم يبدأ في استثارة مُستوي الاستدلال الاعلي انه ايضا مسئول عن الانشطة والمناقشات فالالعب تحدد شخصية التلميذ

وتساعده علي التكيف مع البيئة ويمكن توظيفها لصالح العملية التعليمية
وخصوصا النمو الانفعالي الاجتماعي .

نقطة هامة اخرى " اذا واجه الطالب مع مشكلة ما او توقف هل يصدر
حكمنا صحيحا ؟ هل يقدم مبررا منطقيا لهذا الحكم ؟

هذان السؤالان وغيرهما يشيران الي اهمية وجود بعض الواجبات التي
تستثير الطالب لمحاولة الاستدلالات الصحيحة المنطقية . ان ما سبق يتطلب وجود
نماذج معدة خصيصا يمكن ان يستخدمها المعلم في بيئتنا المحلية .

ان ما يطرحه هذا النص يناسب الدول الاكثر تقدما لما يتطلبه من
مجهود مكثف واعداد نماذج ووحدات للتدريس والتقييم وهذا لا يمكن ان يتم
حاليا في بيئتنا المحلية لضعف الامكانيات الاقتصادية وكثرة عدد الطلاب وضيق
الوقت والاعداد الضعيف المستوي للمعلم والتوجيه الذي يحتاج الي توجيه .

فالمشكلة في المجتمع المحلي تتمثل في ثبات المناهج وتغييرها كذا هي
بالزيادة او النقصان وتجاهل الجانبات التطبيقية والاجتماعية الانفعالية والبيئة
الغنية بالمواد .

ان هذا النص يقدم حولا ايجابية لما نعانية من وجناتيقية التفكير
وانخفاض مستوي الابتكار والثقة ويمكن تنفيذة اذا ما توفر الامكانيات
والاستعداد لمواكبة متطلبات العصر لان الطالب والمعلم والبيئة خليط تاجع لعلماء
المستقبل .

يشير ايضا هذا النص الي النمو الاخلاقي ودور المعلم في توجيه الطالب
نحو الانعصاب السوي للقيم ومعايير الجماعة وتنمية العدالة الاجتماعية .

الاستحقاق - وغيرها وفي كل من النمو المعرفي والاخلاقي يعتمد علي :-

١ - ان يواجه المعلم الطلاب بموقف او مشكلة محيرة .

٢ - ان يشير التساؤلات ويقدم المقترحات .

٣ - يساعدهم علي التطبيق العملي في الحياة .

سيناريو :-

نظمت إحدى المدارس العليا في سيائل بولاية واشنطن محاضرات للطلاب الصغار كي تساعدهم علي التعرف بالاختيارات المتاحة في التعليم العالي ولتعلموا كيف يلتحقون بالكلّيات الصغيرة والمدارس التجارية والكلّيات والجامعات .

تضمنت تلك المحاضرات المصغرة مناقشات مع موظفي ادارة القبول بالكلّيات وقرأ التلاميذ دليل يارون للكلّيات بالاضافة الي احاديث ممثلي الاعمال المحلية والمدارس لتجارية للطلاب ،

في محاضراتهم التمهيدية اكتشف التلاميذ ان بعض الكلّيات تقدم معالجة تفضيلية للاشخاص القصر لتنمية العنصرية والمقارنه الطائفية الي جانب ان احد لتلاميذ اتى بقصاصة من جريدة عن المشاورات في قضيه اذا ما كانت هناك مدرسة تملك حق قبول طلاب ينتمون الي اقلّيات عنصرية عرقية بينما ترفض قبول الطلاب القوقازيين الذين تتجاوز اوراق اعتمادهم هؤلاء الطلاب المقبولين . هذا يطرح مناقشة عن المشاكل الناتجة عن سياسات القبول المختلفة . شعر بعض الطلاب ان النتيجة يجب ان تحدد مباشرة بناء علي ما حقوة دراسيا في المدارس الثانوية ونتائج الاختبارات

قال احدهم : هذه هي الطريقة الوحيدة " اي شيء اخر يعد ظلما والا فما هو السبب الذي نعمل من اجله ؟

لقد شعر بعض التلاميذ ان الطريقة الوحيدة لاحتداث التوازن في المهنة هي الحصول علي معدلات القبول . البعض الآخر يشعر ان المشكلة هي واحدة من القرص الاقتصادية وهناك الكثير من الطلاب المؤهلين القاصرين اذا كانت هناك متاحة دراسية كافية للحصول عليها .

اشار مستر جونز المستشار التوجيهي بالقول انه بالرغم من ان العديد من الطلاب يتجادلون عن التوجيه الصواب والخطا فان قليل من الطلاب يتبنون هذا الموقف : اذا كان النظام يعمل من اجلهم فانهم لن يقلقوا علي المشاكل المعقدة يشعر بعض الطلاب ان المعدلات التالية ينبغي ان تكون كافية للقبول بغض النظر عن العواقب الاجتماعية بينما يشعر اخرون بأن المساواة يجب ان تمنح بغض النظر عن مشاعر الافراد الذين يعتقدون انهم ضحايا التفرقة العنصرية .

منذ تولي مستر جونز مسئولية قاعات البحث الامتوعية حول القضايا والمشكلات المعقدة العامة للتكيف والنمو الشخصي قرر ان يستغل هذه الفرصة لمساعدة الطلبة علي تنمية الرؤية المعقدة للقضايا الاخلاقية المعقدة ولقد علق علي هذا قائلا : " احب ان اري اذا كان كل واحد منكم يستطيع التفكير في هذه المشكلة جيدا بلغه المبادئ التي سوف ترضون الحياه معها لغتره طويله قادمه .

دعونا نفترض اننا مسئولين عن الحاق الطلاب بالكليات . دعونا نحكم في القضية ثم يقوم كل واحد منا كمسئول اداري بتحضير مناقشة عن تلك المشاكل . اين موقفه منها والمبدأ الذي يعتقد انه يستطيع الحياه به . استعلم مستر جونز

الاطار المطور للعالم كوهلبرج ليحلل مستويات النمو العقلي للطلاب واستخدام
جُونز النوزج لِيُسَاعِد الطلاب علي الارتقاع نحو مستَوِي النمو الالِي الأكثر
تعقيدا من التطور .

خصّصت واحده مِّن اهم المجالات في عِلْم النفس لدراسة كيف يتعلّم
الانسان التفكير انها تركز علي تساؤل للنمو هو :

ما انواع التفكير التي قَمِيزنا كاطفال وما هي التّعْطِيرات التي نتحدّث لنا
كناضجين ؟

خاصة بالنسبة للمدرسين من المهم دراسة كيف نستطيع التأثير علي النمو
لفكري وكيف نوفق التعليم لمستوي نمو طلابنا ؟

في هذا الفصل سوف نُركّز علي اَعْمَال الاخصائي النفسي السويّسري
..جان بياجيه الذي نشر دراساته الاولى في مُتّصف العشرينيات وما يزال يعمل
حتى وقتنا الحالي .

حظيت فلسفته في التعليم والنمو في السنوات الاخيرة بشعبية متزايدة عند
الثريوين وتعد اراؤه في تعليم الاطفال الصغار الأكثر وضوحا ولكن العديد من
البرامج التربوية تدعي ملكيتها لمبادئ بياجيه .

وجدت دراسات النمو الفكري وخاصة اَعْمَال بياجيه استخدامات لها في
التعليم وليس كل ما يظهر منها يصلح كنموذج للتدريس .

تضمنت اراء بياجيه مبادئ غير مُحددة ارتبطت بتنظيم البيئة التعليميه
ومحتوي المنهج الدراسي وتسلسله وطرق التدريس والقياس اكثر تطبيقات بياجيه
انتشارا في لوقت الحاضر تنحصر في مجالات المنهج الدراسي وتنظيم البيئة

التعليمية . ان اي اطار للنمو لا يتضح فيه ما هو دور التدريس . تقترح احدي السياسات ان يتم التوافق بين المنهج الدراسي ومستوى نمو التلاميذ والذي يشترك بالضرورة في التقييم الدقيق لمرحلة النمو عند التلاميذ .

هناك سياسة اخرى تطالب بالتعليم الذي يزيد من سرعة النمو الفكري بان يحدث بسرعة اكبر من التدريس اذا لم تحدث عملية التدريس .

في هذا الفصل سوف نصف تطبيقات فلسفته بياجية في البيئة التعليمية والمنهج والتدريس . ان نموذج التدريس الذي سنقدمه مبني على نموذج لتقييم مرحلة النمو للتعلم مأخوذاً من كتابات بياجيه على المنهج الكليتيكي نحن نعتقد ان :

- ١ . يحتاج المدرسون لمعرفة كيف يقدمون النمو بغض النظر عن التطبيقات الخاصة بأعمال بياجيه التي تخيروها
- ٢ . مناقشاته للتقييم ذات صلة بالموضوع ومن السهل ترجمتها الي عمليات تعليمية .
- ٣ . قليل من المدرسين يعرفون كيف يقيمون الاطفال باستخدام سياسة او خطة بياجيه للتقييم .

في مناقشتنا عن بياجيه مررنا على اعمال هؤلاء الذين اخصوا نظرية بياجيه وشرحوا تطبيقاتها خاصة :-

نظوية النمو

الحوائل الفكرية

اعتقد بياجيه ان مستويات التفكير الاكثر تعقيدا تنمو بصورة متزايدة لدي

البشر في مراحل مُحددة وتتميز كل مرحلة بعده مفاهيم وتكوينات فكرية يشير إليها بالمخططات . ان المخطط ينظم العالم بطريقة ما . فالمخطط المبكر علي سبيل المثال متمركز حول الذات ويضع الطالب في منتصف العالم . . .

والمخططات هي برامج او خطط يستخدمها الفرد عند تفاعله مع البيئة بمرور الايام يكتسب الطلاب الخبرات تدريجيا اثناء الحياه . ويستوعبونها ويطبّقونها في انماط سلوكهم الحاليه ومع ذلك بعد فترة ما تصبح تلك الانماط الحاليّة غير كافية لتوضيح خبراتهم الجديدة لذا يقومون بتتمة مخطط جديد وامداده بالاعلومات الجديدة . ان عمليات المحاكاه هي ادماج للخبرات الجديدة . التكيف هو تغيير بناء الفرد ليناسب الخبرات الجديدة التي حدثت .

تتوسّط المخططات بين الطفل وبيئته ولقد استخدم فيرث مثال الطفل الذي اكتسب القدرة علي التشبث بالاشياء فهو يتحرك في بيئته ويربط بين العديد من الاشياء بواسطة الامساك بها . هو يد يده ببساطة ويمسكها وعلي هذا النحو فالكثير من الخبرات التي يتلقاها خلال فترة معينه يطلق عليها مصطلح السلوك التشبثي الذي يمثل خطته للربط مع ما يحيط به .

بدون هذا البناء الموجود للتعامل مع جوانب معينه في البيئه مناسبه للاغراض العمله فانها . لا توجد بالنسبة للفرد .

مثلا لا يستطيع الطفل ان يضع الاشياء مثل العصي لكي ينظمها قبل مرور بضع سنوات .

عني في هذه النقطة لا يهم اذا ما كان ترتيب العصي منظم ام لا فالطفل لا يستطيع ان يميز وتنمو قدرات الطفل الفكرية من خلال تطور الكثير من المخططات

المُعقَّدة لِمُمَثِّلِ الْبَيْتَةِ وهذا يَعْتَبَرُ المِيكَانِيْزْمُ الاسَاسِي والاكثر اسْتِخْدَامًا وهو التَكْيِيفُ قَدِ الحَبْرَةُ الطِفْلَ بالمعلومات بِتَأْنٍ التي لَا يَسْتَطِيعُ التَّعَامُلُ مَعَهَا بِصُورَةٍ وَافِيَةٍ عَنِ التَّكْوِينِ الْقَائِمِ .

تَتَكْيَفُ المَخْطَطَاتُ الحَاصَّةُ بِهِ تَدْرِيجِيًّا وَتَنْشَأُ مَخْطَطَاتٌ جَدِيدَةٌ عَلَي سَبِيلِ الْمَثَالِ : يَتَسَوَّقُ الطِفْلُ مَعَ أَنَّهُ فِي السُّورِ مُارِكْتٍ وَيَتَعَلَّمُ تَدْرِيجِيًّا أَن هُنَاكَ تَرْتِيبٌ فِي المَرَاتِ التي تَوْضَعُ فِيهَا البَصَائِعُ وَعِنْدَ مُوَاجَهَةِ لِهَذَا التَّرْتِيبِ مَرَّةً وَمَرَّةً وَيَتَعَلَّمُ أَن هَذِهِ الْأَشْيَاءُ المَعْيَنَةُ دَائِمًا مَا تَكُونُ فِي الغَالِبِ بِنَفْسِ الْمَكَانِ وَبِالْجَمْعِ مَعَ الحَبْرَاتِ الْآخَرِي يَتَكْيَفُ نَحْوَ التَّسْلُسِ (التَّنْظِيمِ) .

قَبْلَ ادْرَاكِ الطِّفْلِ لِلتَّنْظِيمِ يَرَى أَي مَجْمُوعَةٍ مِنَ الْأَشْيَاءِ عَلَي أَنَّهَا غَيْرُ مَرْتَبَةٍ وَبَعْدَ هَذَا يَكُونُ قَادِرًا عَلَي أَن يَلَاظَ تَرْتِيبَهَا .

هُوَ الْآنَ قَادِرٌ فِكْرِيًّا عَلَي مُمَثِّلِ المعلوماتِ مُمَثِّلِ لَاعِبِي الْبَيْسَبُولِ يَجْرُونَ إِلَي نَقْطَةِ الْبَدَايَةِ مَعَ أَنَّهُ قَبْلَ ذَلِكَ لَمْ تَكُنْ لَدِيهِ المَخْطَطَاتُ لاسْتِيعَابِ المَعْلُومَةِ .

فِي كُلِّ مَرَجَلٍ مِنَ مَرَاكِحِ النُّمُو يَكُونُ الْإِنْسَانُ فِي حَالِهِ تَوَازُنٍ لِفَتْرَةٍ هَكَذَا الحَبْرَاتِ التي تَمَّ اسْتِيعَابُهَا تَنْسَجِمُ مَعَ المَخْطَطَاتِ التي تَسْتَخْدَمُ .

بَعْدَ فِتْرَةٍ مُعَيَّنَةٍ يَمُمَثِّلُ الطِّفْلُ حَبْرَاتٍ جَدِيدَةً لَا يُمْكِنُ تَنَاوُلُهَا بِالْمَخْطَطِ الْمَوْجُودِ وَهَذَا يُؤَدِّي إِلَي اخْتِلَالِ التَّوَازُنِ بَيْنَ الْبَيِّنَاتِ التي تَمَّ اسْتِيعَابُهَا مِنَ الْبَيْتَةِ وَالْبِنَاءِ المَعْرِفِيِّ الْمَوْجُودِ .

عِنْدَمَا يَصِلُ إِلَي هَذِهِ النِّقْطَةِ فَإِنِ اعَادَهُ تَنْظِيمُ المَعَارِفِ حُضُورِيَّةً بِمَعْنَى أَن تَرَكَمِ الضُّغْطُ والحَرَكَاتُ الفِكْرِيَّةُ يَجِبُ أَن تَأْخُذَ مَكَانَهَا إِن رَوِيَهُ بِبَاطِنَةٍ هُنَا إِن بَنَاءَ المَخْطَطَاتِ يَحْدُثُ بِنَفْسِ النِّظَامِ عِنْدَ كُلِّ مَرَّةٍ وَزِيَادَةٍ عَلَي ذَلِكَ يُعَدَّلُ مُكَرَّرَ

سلفًا نسبيًا نجد المتوسط يتأثر بالتضج الفسيولوجي ... وحتى ينمو البناء العصبي المطلوب لا تستطيع هذه المخططات الظهور .

هكذا يصنف بيلاجية النمو الفكري في مُصطلحات الي مراحِل تميّز بالطريقة التي تسمح المخططات بها للكائن ان يحثك بعالم المحيط به في اي مرحله يكون الواحد قادرًا علي القيام بأنواع معينه من التفكير وغير قادر علي غيرها ومع هذا تضع المراحل المبكره الاساسي للنمو المستقبلي

المراحل :

(١) المرحلة الحسيه الحركيه من الميلاد : سنتين

(٢) مرحله ما قبل المفاهيم من سن ٢ : ٧ سنوات

أ . تقليد ما قبل المفاهيم ٢ : ٤ سنوات ب . التفكير الحدسي ٤ : ٧ سنوات

(٣) مرحله العمليات العموديه من ٧ : ١٦ سنه

أ . التفكير العياني ٧ : ١١ سنه ب . التفكير الشكلي ١١ : ١٦ سنه

علي ضوء مفاهيم سوليفان :-

يرجع التفكير الحسي الحركي من الميلاد حتي سن سنتين الي تلك الانفعال قبل اللفظيه التي لم تتوسطها علامات او رموز .

عند الميلاد يتصل الطفل بالعالم عن طريق مخططات لا ارادية فطريه ولا تكون لديه فكره عن ثبات الاشياء .

خلال تلك الفترة يهتم بالاشياء كموضوعات فعندما نخفي لعبه بعيدا عن رؤياه لا يبدي اي حركات للبحث طالما لا يوجد لديه تمثيل داخلي لعالم الاشياء عندما لا يلاحظها .

ينمو ثبات الاثياء من خلال الخبرات المتكررة تدريجيًا مع العالم وبينما يشيد الطفل ثبات الموضوعات خلال الخبرات فإن المفاهيم البدائية للفراغ - الوقت - السببية - القصديهي والتي لم تكن موجودة عند الميلاد تنمو وتندمج في النماذج الحالية للسلوك .

المحطة الثانية

من مراحل بيانيه هي تفكير ما قبل المفاهيم (٢ : ٧)
انقسمت هذه المرحله الي مرحلتين قرعيتين : تفكير ما قبل المفاهيم (التفكير
الانتقالي) وهي تمتد من سن سنتين الي حوالي ٤ سنوات والتفكير الحدسي وهي
تمتد من ٤ : ٧ سنوات .

أ. مرحلة تفكير ما قبل الفاهيم

وعني قتل ما يسيء بياجه (١٩٦٠) ذكاء المفاهيم بالمقارنة بالذكاء الحدسي حيث تبدأ الموائمة لتكون وسيطا بالعلامات والرموز وعلي وجه التحديد الكلمات والصور . خلال تلك الفترة ينمي الطفل ما يسميه بياجه الوظيفية الرمزية والتصور . ان الاهتمام الرئيسي خلال تلك لفترة سوف يكون بتلك الانشطة مثل المحاكاة واللعب والافكار الاولى التي ظهرت في السلوك اللغوي .

ب. مرحلة التفكير الجدلي

تظهر في سن الرابعة تقريباً وتقتل منتصف الطريق بين تفكير ما قبل المفاهيم والمرحلة الأكثر تقدماً للعمليات الحسية .

الفكره التي قدمت كحال شرحه في المشكله التاليه :-
نقدم للطفل اثنان صغيران من الزجاج ١١ و ٢١ و يكونا مضطابقان في

الارتفاع والسعة ثم يضع الطفل عصير البرتقال في كل اناء يصوره متعاقبه حتي يُتَملَأُ الاثنان . تفرغ الاناء ٢١ في ب وهو اناء اطول وارفع هنا سيُفكر طُفْل مرحله ما قبل المفاهيم ان كم العصير تغير في هذه العمليه ومع هذا يقول لا يوجد عصير اضعف او سبعمد يقول الطفل يوجد عصير اكثر في ب بما انها اطول من ا او ان هناك عصير اكثر في ١٢ بما انها اوسع من ب . ركز الطفل علي جانب واحد اما الارتفاع او السعة لان الطفل لا يستطيع التركيز عليهما في نفس الوقت هو غير قادر علي حل مشكله ثبات الاشياء . في مرحله التحسين تظل بقايا اللامنطقية لكن يتركز حدوثها عندما يؤدي التركيز السابق الي استنتاج سخيف لهذا فإن الطفل الذي يتوقع ان هناك عصير اكثر في الاناء الاطول لان المستوي ارتفع يركز انتباهه علي الارتفاع ويتجاهل السعة . اذا استمر الفاحص في تفرغ العصير في الاناء الطويل الرفيع سوف يكون هناك وقتا حين يقول الطفل ان هناك عصير قليل في الاناء الطويل نظرا لانه ضيق جدا .

تتم مرحله التفكير الاجرائي ظهور الانشطة العقلية عند الطفل .

في هذا الوقت يظهر الطفل منطقا التفكير الانتقالي وهو مختلف تماما عن المنطق الخاص بالراشدين من نفس نوعه " الاستنباط & الاستقراء "

١- تفكير العمليات العنانيه :

المرحلة الفرعائيه الاولى للتفكير العملي تسمي بالعمليات العنانيه عرف بياجيه ١٩٦٠ العمائيه بالفعل الداخلي الذي يستطيع العوده لنقطه بدايته والذي يستطيع التوحد مع الافعال الاخرى وسيطر علي سمة المعكوسيه (التناول العكسي للموضوعات)

العمليات هي تصرفات عقلية كانت أفعالا سابقه مع خاصيات معكوسه
يسمي بياجيه الابنيه الاجراميه بين سن ٧ & ١١ سنه عيانيه لان نقطه بدايتها
دائما بعض الانظمه الواقعيه للموضوعات والعلاقات التي يدرکها الطفل لهذا
تنفيذ الاجرائية علي الموضوعات العيانيه .

ان بزوغ العيانيه يكون غالبا ظاهره فجائيه في النمو. ارجع بياجيه
(١٩٦٠) بزوغهم الي الذوبان المفاجئ للابنيه الحدسيه التي ظلت حتي الان صلبه
بالرغم من تقدمها الواضح .

ب - تفكير العمليات الشكلي

ان ما يميز مرحله العمليات الشكلي من ١١ : ١٦ سنه هو بغرغ التمييز
الراسي وهو القدره علي صنع انفصال قائم بحل المشكلات في مستوي يتجاوز
الخبره العيانيه " نطاق التمييز الهرمي "

يتميز التفكير الشكلي اتمام التحرر للطفل من الاعتماد علي الملاحظه المباشرة
والحرکات . بالمقارنه بين الحرکات العيانيه . والتفكير الموجه للطفل .. المفكر
المراهق يذهب الي ما وراء الحاضر ويكون نظريات عن كل شئ . هذا التفكير
يعتبر " تأمليا " منذ ان يبرره المراهق مجاى الافتراض الشكلي هو يستطيع ان
يعتبر الفرض اما صحيح او خاطئ ويستخرج النتائج التي تستتبع اذا كان الفرض
صحيحا . يعطي الوصف المسبق بعض الابداع لقراء نظريه بياجيه وهو يزدنا
ايضا بماده كافيه حتي نستطيع ان نصف بالتحديد اراء بياجيه في التدريس
والتعلم التي بنيت علي ارائه في هو الذكاء الانساني .

تلخيص للنقاط التي تناولها حتي الآن :

- * يعرف الذكاء بأنه عمليات لتحويل البيانات من البيئه
- هذه العمليات تتغير مع السن وتوصف كأبنيه منطقية او مخططات لمعالجه
- الموضوعات المعلومات .
- * يصاحب النمو المرور من عمليات مرحله الي اخري .
- * النمو هو وظيفة للخبرة والنضج .

ان مفهوم بياجيه للنمو المعرفي والعوامل التي تؤثر عليه يعيد وصف

منهجه للتعليم وخاصة دور المدرس وتخطيط البيئه التعليميه .

مبادئ التعليم والتدريس :

ركز بياجيه عمله علي وصف مراحل الذكاء وانكب ايضا علي العوامل

التي ربما تؤثر في النمو بالرغم من دهشه بياجيه لشهرته بين التربويين فإن تأثير

عمله في التعليم كان هائلا .

اعد ودثورت ملخصا مفيدا لافكار بياجيه في التدريس والتعلم وهو ما

نراجعُه هنا . المفهوم الاول التدريس هو ابتكار البيئات حيث يستطيع البناء

المعرفي للطلاب ان يبرز ويتغير . ان الهدف هو التزود بالخبرات التعليميه التي

تعطي الطالب تطبيقا لعمليات بعينها اعتقد بياجيه ان البناء المعرفي سوف ينمو

عندما يبدأ الطلاب خبراتهم التعليميه الخاصة بهم فقط ؛ يجب ان يكون التعلم

تلقائيا .

لاقتراض هنا ان التلاميذ سوف يبدؤون تلقي الخبرات التعليميه التي

تناسب بنا هم المعرفي وتزويدهم بالانشطة الموجودة في البيئه .
" ترجع الملائكة هنا الي الخبرات التي تزود بالتدريب في تعزيز عمليه
بعينها او تحدي لعمليه قديمه وابتكار عمليه جديده " .

الفكرة ان التلاميذ الملتزمون يُعرفون ما هي الانشطة التي
يحتاجونها

يعتقد بياجييه اننا اذا درسنا بسرعه اكثر فالتعليم ليس محتملا يجب علي
كل شخص ان يكون معرفته التي ل يمكن ان تستغرق جاهزه من الكبار . يشعر
بياجييه باننا ربما نغير من (استجابات التلاميذ اللفظية والسلوكية كنتيجة للتدريس
المباشر والتعزيز لكنه لا يري التأثير اللفظي) كمعرفه حقيقيه (الذي يمكن ان
يظهر فقط كنتيجة للنمو ، هذا عندما يكون الواجب مفيد للتلاميذ وعندما يكون
هي او هو مستعد نفسيا . رؤيه بياجييه . ان التعلم عمليات تعديليه .

يجب ان يكون دور التلميذ في الخبره التعليميه فعالا ومكتشفا بذاته ،
والخبرات نفسيا يجب ان تكون استقرائيه ، عند تعلم عمليات جديده يجب ان
يعطي الاطفال فرصه واسعه لدراسه البيئه . هذا يتطلب استخدام مواد غيائيه
بدلا من التمثيل الرمزي (مثال : القطع واغطيهِ الزجاج بدلا من الارقام) يجب
ان تكون البيئه غنيه بالخبرات الحسيه . اذا كان التعليم المكتسب اجتماعيا
فالدور المطلوب هو وسيله مناسبه فعاله يري بياجييه معني رمزي هام في الممارسه
. اللعب . والسلوك الغني للاطفال والانشطة التي لديها الكثير لتخبرنا به عن غو
ذقاء الاطفال . انهم وسيله التعلم الاساسيه ويجب ان تشجع كجوانب هامة
للتعليم . وبالمطابقة مع هذا المبدأ الاول فان وظيفه المعلم هي الاعداد للخبرات

التعليمية التي تيسر مرحلة التفكير الارتباطي وتنظيم البناء كي يستطيع التلاميذ بدء النشاط والاكتشاف لانفسهم .

المبدأ الثاني : يقوم على قسمين : ٣ اغطاء للمعرفة :-

* الفيزيقي * الاجتماعي * المنطقي

وتختلف مطالب الموقف التعليمي بالنسبة للثلاث اغطاء .

ترجع المعرفة الفيزيقي الي تعلم طبيعته الاشياء . مثال : المقطن ناعم . الحديد صلب وغالبا لا يُلين . الكرات تسقط علي الارض عندما تتركها . المعرفة الاجتماعية تكتسب خلال التغذية الراجعة من الآخرين انها تكفل اطارا التحديد اثار الاعمال الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية (مثال :- معظم الناس يلقون التحية عندما يلتقون لأول مرة ويحتفلون بأعياد ميلادهم كل عام ، وبالمقارنة مع المعرفة المنطقية والفيزيقي نجد ان المعرفة الاجتماعية كقيمه ويجب ان تأتي من خلال التفاعل المطلق مع الآخرين في البيئة . نحن نحتاج ان نستمع لوجهه نظر الآخرين ونحتاج لنماذج وغيرة للادوار المختلفة ونختار لانفسنا . تهتم المعرفة المنطقية بالرياضيات والمنطق انها تُقام بواسطه عمليات التفكير والتجريد .

ان دور المعلم في المعرفة الفيزيقي والمنطقيه وضع اطار يقيم فيه التلاميذ المعرفة لانفسهم خلال الامثلة والخبرات . يجب ان يتمتع المدرسون عن اعطاء الاجابات مباشرة ولكن يستخدمون الاسئلة السريعه الي تشجيع التفكير البعيد والاكتشاف .. مثال .. طفل يلعب ببضئان بالقرب من طبق يد ماء واخذني البيضتان مسلوقه تماما . المعلم يسأل :

ماذا يحدث اذا وضعت البيض في الماء ؟ او اذا كان المدرس يقدم القصير للتلاميذ ويسأل : كم عدد العصائر التي نحتاجها ؟
من المهم ان نهيم مناهجا حيث تكون الاجابات الخطاؤه موقعة تماما حتي الهامه منها مع احترامنا للنمو الاخلاقي يصف بياجيه الطفل بالتحرك في اتجاه عام بعيدا عن التمرکز حول الذات والطرق الفرديه للتفكير الي تمرکز اجتماعي اكثر وطرق عامه شرعيه للتفكير .

في مراحل المركز حول الذات يميل الطفل الي الحكم علي الاعمال بنتائجها فحسب ... علي سبيل المثال : اذا ارطم احد به فهو يميل الي الحكم علي هذا الفعل بقدر الابداء . كشخص يهرك نحو تنظيم اجتماعي اكثر هو يحكم علي الافعال بنواياها ولا يهتم فقط بما اذاه وانما بمن قصد ان يؤذيه .

ان اشتراكه مع الاخرين يكون علي اساس المساواه والاهتمام المشترك فان الفرصه لمبادله وجهات النظر ومشاركه الخبرات الشخصيه تحدث الصراع المعرفي الذي يعد معرفيا للنمو جوهريا للنمو العقلي .

يستطيع المدرسون تنميه المرفه الاجتماعيه باتاحه العديد من القرص للتلاميذ ليفاعلوا مع بعضهم وخاصه المشاركه في وجهات النظر والتعاون في حل الواجبات ... بالاضافه الي ان المدرسين انفسهم يجب ان يتنودوا بالتقذيه الراجعه للبناء الاجتماعي .. مثال :

جون : نحن نستطيع ان نجعل شخص واحدا يشارك الان . هل تستطيع

انتنتظر حتي ينتهي كيقين ؟

وبهذا تنتقل العادات الاجتماعيه .

اعقد بيّاجيه ان هذه الانتماءات الثلاثة للمعرفة متلازمه معظم مواقف التعلم تعطي
قُرسه للاستفادة من اثنين اذا لم يكن ثلاثة منهم . من المهم ان يثير المعلمون
استجاباتهم وادوارهم معتمدين علي نشاط المعرفة التي تدرس .

المبدأ الأخير للتعلم والتدريس له ما يفعله مع دور البيئة الاجتماعية اكد
بيّاجيه ان المعرفة الاجتماعية والعقلية افضل تعلّمًا من الاطلاق الاخرين انهم
يزودون منبع الدافعية والمعلومات في صيغته لغويّه تناسب ابنىّتهم المعرفيه
والمجموعه المناظره ايضا مصدر متوق في اللاتوازن .

بهذه النماذج: جد وثورث ٣ ادوار للمدرسين الذين يعملون بتقويته

بيّاجيه :

١ . منظم للبيئة التعليميه

٢ . مقيم لتفكير الاطفال

٣ . مكون انشطه الجماعه وخاصه الالعب والمناقشات

اشتق نموذج التدريس الذي طورناه في هذا الجزء من دور المعلم كمقيم خلال
ال ١٠ سنوات الماضيه اصبحت النماذج العليميه التي اشتقها بيّاجيه بارزه
وخاصه بين معلمي الطفوله المبكره .. كل جزء له كم مختلف من التاكيد علي كل
واحد من الادوار الثلاثة التي حددها وثورث .

تطور النموذج الاول علي يد سيليّا لاكاتيل ويشاركه كما اتفق بيّاجيه :
منهج دراسي اساسي للاطفال من ٤ : ٧ سنوات انه يتكون من ١٠٠ نشاط
يتكرر في اكثر من ٣٠ اسبوع .

اوصت لاكاتيل بأن تتم الانشطه من ١٠ : ١٥ دقيقه في مجموعات

صَغِيرَه من ٥ الي ٦ اطفال .. حُدِدت اَيْضَا الانشِطَة الاخرى وخاصه اللعب
المباشر الذاتي . ان موضوع منهج لاقاتيل الدراسي هُو تنمِيه العَمَلِيَّات العقلِيَّه
للاطفال من خلال النشاط المباشر الذاتي .

قسمت الواحيات الي ٣ اجزاء رئيسية :-

١ - التصنيف : الرقم - المقاييس

٢ - عمليات الفراغ

٣ - عمليات السلسله

ينبغي ان يجعل النشاط النموذجي المبكر الاطفال يعرفون علي كل الميادين
الغير متوقعه .. يتضمن الآخرون الانشطة الغالبية او الجماعية . بينما لاقاتيل
شكل المنهج ، ويكّارت في برنامجّه خلال . عَقَب . المشروع : تُصنّف منهج
التوجيه المعرفي بيئه التعليم الصحيحة ... وهذا المنهج مشابه لمنهج لاقاتيل في
لب مجالات التصنيف . السلسله . التنظيم . العلاقات الفراغية والعلاقات الزمنية
(الدنيويه . الماديّه) .

تؤكد انشطه ويكّارت علي تجرِبه المفاهيم اولا علي مُستوي حركي ثم يضاف
اللفظي تدريجيًا ، اولا العلائق . الموضوعات من الصور . ثم مُستويات الرمز .
الكلمات فقط . كل هدف ينفذ خلال المستويات الثلاثه .

قسم ويكّارت اليوم الي :-

-وقت التخطيط ٢٠ دقيقه

-وقت العمل ٤ دقيقه

-مقايلات المجموعه للتقييم ١٠ دقائق

-التنظيم ١٥ دقيقة

-وقت المجموعه والعصير ٣٠ دقيقه

-وقت الانشطه ٢٠ دقيقه

-وقت الانصراف ١٠ دقائق

وتنشر مَجْمُوعه من الرحلات الميدانيه الرائعه والعباب المسرح الاجتماعي في الجدول .

ان منهج لاقاويل المتسلسل الي حد ما بعيد الاحتمال والانشطه التعليميه اكثر عموميّه وتأخذ اشكالا مُتنوعه في حُدود الاطار الاساسي لبيّاجيه . ركّز ديكارت علي هو الانفعال الاجتماعي مثل المعرفي قاما .

النموذج الثالث للتعلم هو نموذج كامي ودي فريز الذي نشر في الطبعة الاولى لهذا الكتاب .. يمثل نموذجهم تحولاً بعيداً عن الموضوعات المحددة والمنهج المتسلسل .

وضع البرنامج الجديد علي اساس افكاربياجيه عن طبيعته المعرفه والدور الخاص للمدرسين في علاقتهم بكل فسط للمعرفه .

في برنامج كامي ودي فريز الموضوعات طويله المدى العامه : الذكاء الابتكاري والفكر الناقد والحكم الذاتي . ان التركيز واحدا علي كلا من النمو المعرفي والانفعالي والاجماعي لانهما اساسيان في العمليه التعليميه .

يقدم المحتوي كمثير او كدافع يستولي علي اهتمام التلاميذ بدرجة كافيه ليُصرفوا جاهه اثناء اكتشافتهم للانواع الرئيسيه الثلاث للمعرفه ... عرّف مطوري البرنامج هذه المعرفه في مصطلحات عامه .

ترجع المعرفة الطبيعية الي معرفه موضوعات كل يوم مثل الوزن - البنيه - المقاس -
وحصيله الافعال مثل الشني والقطع والضغط .
ترجع المعرفة الاجتماعيه الي المعلومات الاجتماعيه مثل الادوار المهنيه والسواء
بالنسبه للسلوك الاجتماعي والتناسق الاجتماعي
تتضمن المعرفة المنطقيه الرياضيه مفاهيم :- التصنيف . السلسليه .
الرقم . الفراغ . الوقت .

اعتقد كامي ودي فريز ان الطفل يجب ان يكون معرفته الخاصه به ولكن
يسطيع المعلم من خلال الاسئله المناسبه والتعليقات ان ييسر تلك العمليه . معظم
الخبرا يمكن ان تشمل الانواع الثلاثه للمعرفه كلها . اخيرا يؤكد كامي ودي فريز
علي اهميه لعب الاطفال كاداء تعليميه وقاما بتطوير قاعده الالعاب .

بالرغم من الاختلاف الواضح بين منشى نموذج بياجيه ال ان هناك اثنان
مشترك عامه عن قيمه الخبرا التعليميه البنائيه للعب ودور التفكير ومرحله
التوجيه العلميه . وبالرغم من ان هناك اخلاف علي برمجته خبرات تعليميه بهينها
ترتبط بمستوي التفكير عند الاطفال فإن الحاجه للنشاط تتطلب خبرات موجهه
لاجدال فيها .

من القضايا التي احاطت بدراسه افكار بياجيه كان الي اي مدي يستطيع
اي تأثير خارجي ان يغير في النمو . حتي سنوات قليله ماضيه كان يعتقد ان
القليل قد تم والان نحن نعلم ان النمو ليس اتوماتيكي علي سبيل المثال .. لا
يصل كل الافراد الي مرحله العمليات الشكلييه .

نحن نعلم انه من الممكن ان تؤثر في النمو لاننا نستطيع ان نوجد في

المدارس ببيئات غنية إجماعيا وجسميا وعقليا يستطيع الأطفال التكيف معها ...
لكن بيئته حذر من التسرع كي لا ننتج قراء يحلون الرموز ولكن لا يفهمون
وتلاميذ ينجحون في اختيارات مائة الرياضيات لكنهم لا يفهمونها .

هناك مشكلة أخرى تتعلق باستخدام أي إطار للنمو في بناء نموذج للتدريس
. يعتقد بياجييه لديها القليل الذي تخبرنا به عن فعل التدريس . من ناحيته أخرى
يعتقد آخرون أن هذه المعرفة عن طبيعته النمو تقدم مؤشرات قوية محدده عن
ماذا ندرس وكيف ندرس .

اعلن ديفيد أولسن عن ٣ إشكالات للتدريس يمكن أن تبني حول غايات بياجييه
الاول : هو تنمية المواقف التي تدفع التلاميذ نحو مستوي أكثر
تعقيدا من التفكير .

الثاني : أسلوب التدريس اللغوي الموجه بما يمنح التلاميذ أدوارا تتطلب مستوي
أكثر تعقيدا من الت . فكير .

يعني أن المدرس يزود الخطوة التالية للتفكير عند الطفل بافتراضات الطفل إذا لم
يفهم ما يقال سوف يستخدم طريقته اعقد للعمل

الثالث : يمكن أن يوصف الخطيئة الثالثة بالنمذجة ... بصوره مجهرية عليه أن
يجت ادائه للعمليات للتلاميذ بنفسه او من خلال فيلم او تلفزيون .

مثال : للتدريس مفهوم التنازل العكسي كما هو مقدم في خاصه التبادل في
عملية الضرب (١ / ب = ١ / ١) يستطيع المدرس أن يبدأ ب ٣ /
٤ كتل ويقوم بالعد باستخدام مساعدات عيانهم يبدأ العد للمواد بالثلاثة
ثم بالاربعه علي النحو من شحنة

المسألة ...

حاصل الضرب هو نفسه بغض النظر عما إذا كان الثلاثة والاربعه أخذ الموضع الاول .

يشير بحث اولسون بوضوح الي ان الاستخدام الغير مميز لهذه النماذج ليس بالضرورة ان يكون له اي تأثير وان علماء النفس يعتقدون عن إقامه ظروف تعليميه دقيقه تحت ما ييسره النمو .

درس العالم النمسي ايرفنج سيجل وطور استخدام نموذج مماثل لنموذج اليسون البديل وهو ان يبدأ التلميذ بموقف ليس له معنى في مستوي التفكير الخالي والفكره هي ان يواجّه بالدليل الواضح علي ان تفكيره او تفكيرها غير كاف وسوف يتطلع التلميذ تجاه مستوي اخر للنمو .

بالنسبه لسيجل يتطلب التدريس التزويد بالخيره التي سوف تنتج علم توازن عميق ولهذا فإن الطفل عليه ان ينمي نوعاً جديداً من المنطق ليتعامل مع الظاهره التي يتعرض لها . بعبارة اخري يجب ان يبدأ المدرس المواجهه التي تناسب مرحله نمو الطفل ... وبالإشاره الي سيجل فإن اسلوب المواجهه في طبيعته يعتمد علي مستوي نمو الطفل : الاساليب اللفظيه او الغير اللفظيه التي تتراوح ما بين الاستله والاثباتات (البراهين) او الممارسات البيئيه يمكن ان توظف في ضروره المواجهه . علي نمط اليسون . اثر سيجل بثناعي التدريس البديله لبدء مواقف تتطلب من التلاميذ مستوي اعلي من التفكير نوعاً ما .

لافتايل . ويكاوت . كامبي . دي فرويز . اليسون . سيجل

هم قليلون من الناس الذين يعملون لتطبيق أفكار بياجيه علي مواقف التدريس ... بغض النظر عن اختلافهم فإن كل التعديلات تتوقف علي تقييم مستوي النمو العقلي عند الطفل .

التشخيص ليس سهلا لكن سيحل يبين ان التشخيص الذي يعتمد علي السلوك اللفظي يكون مضلل في الغالب لان الاطفال يستخدمون المصطلح قبل ان يستطيعوا فهم الاساس المنطقي له .

مثال : بالنسبة الي المرحلة العيانية عند الطفل . الاخ . هو الولد الذي يعيش في منزلي هذا تفضيلا عن معاني صله القرايه التي سمحت بها اكثر مراحل النمو تعقيدا . يتطلب تقويم التأثير بعد ذلك اجراء تكشف البناء المعرفي الفعلي تحت لفظيه الطلاب .

يصف بياجيه مثل هذه العمليه بأنها مثل المنهج الكلينيكي اننا نعتقد بأن مبادئ او اجراءات المنهج الكلينيكي كما تستخدم في التقويم فإنها ملائمه ايضا للبيئه او الاطار التدريسي عندما تستخدم لتعزيز النمو .

ان تدريس هذا له اطار عقلي مطور كمبادئه العقلية والنمو كهدف هو كلينيكي ونعني بالتحليل هنا ان المدرس يقوم دائما :-

المدرس يختار الواجب الذي يتعلق بالنمو ويقرأ استجابات التلاميذ بمصطلحات النمو ويتعامل مع التلاميذ بطريقه تدعم النمو .

ان المخطوط المرشده لهذه الانشطه توجد في كتابات بياجيه الاصيله عن المنهج الكلينيكي (واخيرا لهؤلاء النقيسين والتربويين) .

نحن نري جوهر المقابله الكلينيكيه كأساس للتدريس النهائي المتطور .

المنهج الكلينيكي .:

ان تطوير بياحيه للمنهج الكلينيكي جاء نتيجة استياء من الملاحظه البحته وصلاحيه التفنين للاختيار .

اراد بياحيه ان يطور البنيه ومع هذا اجراء مرن يسمح للطفل ان يتحرك تلقائيا في اتجاهات تتناسب مع استدلاله وفي نفس الوقت ينتج معلومات قاطعه عن مستوي الاستدلال .

ان الصفه الجوهرية لمنهج الاختيار انه يحرف الميل الطبيعي العقلي للموضوع او علي الاقل يجازف بعمل ذلك .

ان الطريقه الوحيده لتجنب مثل هذه المصاعب هي ان تنوع الاسئله وان نضع اقتراحا مضاده باختصار نتخلص من كل افكار الاستبيان الثابت .

ان مهاره الفاحص لا تعتمد فقط علي ان يجعل الطفل يجيب علي الاسئله وانما ان يجعله يكلم بسهولة وهذا ييسر تدفق ميوله التلقائيه بدلا من تحويلها الي قنوات صناعيه لوضع الاسئله والاجابات . اشار بياحيه الي هذا الاجراء بالمقابله الكلينيكيه .

ان الهدف من المقابله الكلينيكيه هو تحديد طبيعه (مرحله) استدلال الطفل بإختيار المحدود لقدرا الطفل من موقف الي موقف يمنح واجبا معد بصوره نموذجيه لتقييم كل منطقه للتفكير مثل تصنيف او حفظ الارقام ان الفاحص يسأل وكما يجيب الطفل فإن الفاحص يستمع ويلاحظ سلوكيات الطفل ... يضع فروضا عن مستوي التفكير ويسأل اسئله اخري حتي يقتنع بأن متطلباتهذا المستوي من التفكير قد تجمعت . في هذا الموقف كلا من الاجابات الخطئه

والصحيحة تقدم معلومات مفيدة للفاحص .

يجب علي الفاحص ان يكون حريصا الا يحدد استجابات الطفل بصياغة الاسئلة بطريقة ترشد الطفل :-

ان الاختبارات الكلينيكية تجريبيه بمعنى ان الفاحص يحدد لنفسه مشكله ويضع فروضا ويعدل الظروف بناء عليها واخيرا يتحكم في كل فرض باختياريه في مقابل ردود الافعال الي اشارها في المحادثه .

انه من الصعب الا نتحدث كثيرا " من الصعب الا تكون مثيرا للتفكير! وفوق كل هذا من الصعب ان نجد اتجاها وسطا بين التنظيمات التي ترجع لافكار مسبقه والمفككات التي ترجع لغياب اي فروض موجهه كما يقترح بياجييه ان استجابات التلميذ خلال المواجهه الكلينيكيه لا تدساوي كلها في الفائده فأحيانا عندم يكون التلاميذ غير مهتمين وبالسؤال فانهم يجيبون بعشوائيه وأحيانا يخيّلون ويبتكرون اجابه لا يؤمنون بها في الواقع في بعض الاحيان يستجيبون بمقتراح اشار له الفاحص محاولين ارضاءه .

ان معظم الاستجابات الصالحه التي تبني علي المعتقدات او بعد الاستجابات او التلقائيه .

حتي عندما يكون الحل مخترعا من جانب الطفل اثناء المواجهه الا انه ليس مبتكرا من لا شيء انه يدل علي مخططات مشكله مسبقا وميول عقليه وعادات ذهنيه ... الخ .

ان المعني الرئيسي لعزل الاجابات المفيده عن السيئه هو وضع اقتراحات مضاده لاختبار اجابات لتلاميذ لغري اذا ما كانت متأصله بثبات .

ربما يدع فاحصا التلميذ يتكلم لفتره ثم يوجه له السؤال مره ثانيه في اشكال متعدده مختلفه .

إذا كان التلميذ في مستوي استدلاكي معين فإنه يستطيع :-

١ . ان يضع حكما صحيحا .

٢ . ان يقدم مبرر منطقي لهذا الحكم .

٣ . ان يقاوم بنجاح المقترح اللفظي المضاد .

٤ . ان يتم الاداء بنجاح علي الواجب المرتبط به .

مثال : في الوحده المقرر يعطي الطالب ١٦ قطعه ... ٨ بلون واحد و ٨ بلون

اخر وضعوا في صفين وفقا للون والمسافات متساويه . هنا

يسأل الفاحص إذا ما كان عدد الصفوف واحد او ان احدهم به زياده.

سيكون سؤال الطفل أولا ان يصف ما يراه وبعد ان يسلم الطفل بأن كلا الصنفات

متشابهان تسقط الصفوف ويعاد تنسيقها .

في هذه المره ييسط احدهم بعيدا عن الباقي ويوجه السؤال المكافئ مره

ثانيه . اسباب استجابات الطفل تكون محسوسه .

إذا كانت الاجابه والاستدلال صحيحان فمن الاقتراح المضاد يوضع ...

مثالي : يحرك الفاحص كتله من الصف الاطول ثم يقول : إذا حركت من هذا

الصف سوف يظل لكلا الصنفان نفس عدد الكتل .. اليس كذلك ؟ وبعد الاقتراح

المضاد تعاد الصفوف الي وضعها الاصلي ويسأل السؤال المكافئ مره ثانيه .

اخيرا يقدم للطفل وحده مختلفه ولكن مترابطه . هذه المره ربما يستخدم

المحاه او المثلثات .

هذًا يتم لان ما هو ممكن في موقف رما لا يكون ممكنا في موقف اخر
بعبارة اخري ان مستوي الاستدلال يكون ظاهرا ولكنه ليس ثابتا .

قدم ودثورت نموذج مقابله لهذه الوحده التقييميه :.

نظم الفاحص صفا من ٩ كتل زرقاء كل واحده تبعد بوصه بينه وبين الطفل

الفاحص : هل من الممكن ان تضع صفا من الكتل مستخدما تلك المحرر .
مثل صفي تماما وتجعله امامك ؟

* يضع الطفل صفا أسفل صف الفاحص .. اولا يضع كتلتان للبيديه
والنهايه ثم يضع ٨ كتل بين هاتين الكتلتين دون اي حرص في المقارنه .

الفاحص : هل احد الصنفوف به كتل اكثر من الاخر ام ان كلاهما لديه نفس
العدد ؟

الطفل : انهما متشابهان

الفاحص : هل انت متأكد ؟

الطفل : نعم .

الفاحص : كيف تعلم ان بهما نفس عدد الكتل ؟

*** سؤال للاستدلال ***

الطفل : أستطيع ان اعدهم - اخذ الطفل في عدد الكتل بكل صفا : احصي
٩ في الصف الازرق و ١٠ في الصف الاحمر .
انهما مختلفان .. يوجد كتل حمراء اضافيه

الفاحص : هل تستطيع ان تجعلهما بنفس العدد ؟
* الطفل يحرك احدي الكتل الحمراء من منتصف الصف ويصف
باقي الكتل الحمراء لتساوي الكتل الزرقاء .

الفاحص : الان هل كلا الصفتان يحتويان علي نفس عدد الكتل ؟
الطفل : نعم
الفاحص : حسنا سوف احرك كتلي الزرقاء معا بهذه الطريقه :-
* اسقط الكتل الزرقاء معا بحيث تبعد ١, ٥ بوصة . الان هل
هناك كتل اخري في صفي ام في صفك ام كلا منا لديه نفس عدد
الكتل ؟
الطفل : انا لدي اكثر .
الفاحص : كيف تستطيع ان تقول هذا ؟

*** سؤال للاستدلال ***

الطفل ان صفي يبرز اكثر .

* عمليات استدلال *

الفاحص : حسنا .. سوف اجعل صفي مثل صفك تماما مره ثانيه . من

لديه كتلا اكثر الان ام انت تملك نفس عدد الكتل ؟

* والفاحص يجعل صفه من الكتل بنفس طول صف الطفل .

الطفل : متشابهان .

الفاحص : كيف عرفت ؟ سؤال للاستدلال

الطفل : انظر ، كلاهما يبرز هنا وهنا . يشير الطفل الي نهايات كل صف

الفاحص : الان اذا تركت كتلك لتقترب مع بعضها - اسقط صف الطفل من

الكتل كما سبق لصف الفاحص .

هل لنا نفس عدد الكتل ام ان لاحدنا كتلا اكثر من الآخر ؟

الطفل : انت لديك اكثر .

الفاحص : كيف عرفت ان لدي اكثر ؟ سؤال للاستدلال

الطفل : مثلما سبق ان صفك اكبر .

اقتراح يوضح ليحدد اذا ما كان العد يؤثر علي الاستدلال .

احصي الطفل ٩ كتل في كل صف .

الفاحص : كم عدد الكتل في صفك ؟

الطفل : ٩

الفاحص : كم عدد الكتل في صفي ؟

الطفل : ٩

الفاحص : اي صف فيه كتل اكثر ام ان كلاهما فيه نفس عدد الكتل ؟
الطفل : ان لديك اكثر ؟

الفاحص : لماذا امتلك كتلا اكثر منك ؟ سؤال للاستدلال
الطفل : انت تملك كتلا اكثر انها تبرز اكثر - مشيرا الي نهايتي صف
الفاحص .

عند هذه النقطة يمكن ان تتوقف المقابلة ويستنتج الفاحص ان الطفل لم ينمو
تماما او ما زال في مرحله ما قبل المفاهيم بشأن توافق مصطلح الي مصطلح .

امتدت المقابلة بالطريقه التاليه لتحدد عدد المفاهيم الاضافيه .
الفاحص : سوف استبعد كتله من صفي هكذا . انظر .

الفاحص : □ □ □ □ □ □

الطفل : □ □ □ □ □ □

الفاحص : من لديه كلا اكثر الان ام ما زلنا نملك نفس العدد ؟
الطفل : نفس العدد .

الفاحص : كيف عرفت ؟ سؤال للاستدلال

الطفل : استطيع ان اراها

الفاحص : لماذا لا قوم باحصاء الاعداد في كل صف مره ثانيه ؟

الطفل يحصي الصفان ... بالنسبه لصف الفاحص احصي للطفل

٨ وبالنسبه للطفل احصي ٩ . بعد العد بدأ الطفل حائرا .

اشار ودثورت بانه بناء علي هذا الواجب يتضح تماما ان الطفل لا يستطيع

حفظ الاعداد عندما يواجه بمصاعب بين قوه الملاحظه والاستدلال فان الطفل لا

يزال حكم الملاحظه

ان واجبات بياجه التي قامت علي المعرفه الرياضيه المنطقيه معروفه تماما للعديد من التربويين .. الاقل القه هم الذين في مجال النمو الاجتماعي الاخلاقي منذ عده سنوات واثناء اداره بعض الابحاث استخدم احد المبدعين واجبا مقتبسا من عمل وليام رومان .

ركز دومان علي مجالات المفاهيم الثلاثه :-

١ . اهتم بالعداله الايجابيه علي سبيل المثال : الوزيع العادل

للمملكات ومشاركه ومعامله الاصدقاء .

٢ . اهتم بالسلطه مثل : من تطيع تحت اي من الظروف ومعني القوه

٣ . اهتم بالمسئليه واللوم مثل : ما هو الفعل السيئ ومدي

الالتزام نحو الاخرين والعقوبه .

فيما يلي نموذج للعداله الايجابيه وواحد مما نستخدمه في دراستنا :-

في يوم ما رك معلم فصله يقضي طوال فتره الظهيره في عمل اللوحات والرسم بالطباشير . اعتقد المعلم ان هذه الصور جيده الي حد ان الفصل يستطيع بيعها في معرض المدرسه ولهذا اقام الاطفال مكانا لها وباعوها لابائهم ومعا كون الاطفال الكثير من النقود

في اليوم التالي تجمع الاطفال وحاولوا ان يقرروا كيف يقسمون النقود. في اعتقادك ماذا سيفعلون بها ؟ لماذا ؟

قالت كاثي : ان الاطفال الذين صنعوا معظم الصور يجب ان يحصلوا علي معظم النقود.

قال اندي : يوجد في الفصل اطفال كسولين لم يرسموا كثيرا بالمقارنة مع

الآخرين

ماذا عنهم ؟

قال جيم : ان الاطفال الاكثر ادبا يجب ان يحصلوا علي نقود اكثر من

الباقين .

قالت ليزا : يجب ان يصل الاطفال الفقراء علي النقود لانهم لا يملكون

الكثير .

قال احدثهم : يجب ان يأخذ المعلم النقود لأن بيع الصور كان فكرة ؟

ماذا ري ؟ لماذا ؟

ان اجراءنا كون من :

قراءة المشكلة بصوت مرفع ثم السؤال بأسلوب مفتوح - مطلق ماذا سيفعل

التلميذ . بعد هذا نعرض صورا مثل كل طفل في الم، وبقا للمشكل ونغير التلميذ

ماذا فكر كل طفل بالنسبة الي قصة المشكلة

بلخيص .. هذا الصور يقدم مقرحا مخلفة هم بمشكلة الفقر والصالح العابر

والدائرة والمساواة . اخبرنا اسدلال اللاميذ في كل نقطة .

اعددنا ايضا قائمة للمقرحا المخلفة في كل مسوي لقياس النمو عند دامون

الي سخدم بالضرورة في المقابلة . { انظر جدول ٧-١ } .

بما ان هذا الواجب ربما يحدد مدي النمو كاملا فانه من المهم وجود مقرحا

مخلفة في كل مسوي لنكون واثقين من سيطرة مرحلة الاسدلال عند التلميذ .

ان وحده دامت شبه لك الي اسخدمها لورانس كوهليرج الذي توكش عمله

عن النمو الاخلاقي مؤخرا في هذا الجزء .

ان المراقف لمشكلة بنيت علي أسس قصص توجد علي نحو متكرر في
فصول الأطفال الصغار ، اذا واجد مدرس علي معرفة بإطار النمو مثل دامون
أو كوهلبرج فإنه أسهل نسبيا أن يصمم دريبا لكي يقيم مستوي الاسدلال .
الوحدا القيميّة :

خلال سنوات طورت مجموعة الوحدات القيميّة التي بنيت علي أساس
كتابات بياجيه وخاصة في المجال الرياضي المنطقي .
قدم ورنورث في كتابه وصفا لـ ٢٩ وحدة بنيت علي أساس عمل بيث
سيفنس تضمنت تحالات التصنيف والحفظ ولفكير العياني وصفت كل وحدة مع
هدف الاجراءات والمقترحات المخلقة ومسوي الاداء - لانجاز لنوذجي للعمر .
ظهر قائمة الواجبات وقدرات المعرفة والمناظرة في جدول ٧-٢ اعتقد
ودثوث أن من ٥ لي ١٠ وحدا عد كافية لتحديد مسوي نمو الطفل .
تقدم لوحدا أيضا معلومات عن تفكير التلاميذ بخصوص مفهوم بعينه .

جول ٧-١

المرحلة	المقترحات المختلفة لمستوي المرحلة
إننا اريد	لكن ماذا لو كان هناك اختلاف ؟ ماذا سيظهر كل التلاميذ إذا حصلت علي كل النقود في رايبك ؟ ماذا لو ارادها احد ما بنفس قدر حاجتك لها ؟
بعد تبرير الواقع	ماذا ستجعل كاتي بالنقود التي ربحت من الصور بالتقريب . ماذا ستجعل إذا اعتقد احدهم ان الاحسن احق بالنقود من الاخرين
العمل المتساوي	لكن ماذا عن جين ؟ لقد كانت غائبة ؟ ماذا لو ان كاتي رسمت صورة واحدة والذي ١٠ صور ؟ ماذا يحدث إذا لم تشارك في النقود بالتساوي .
الاستحقاق والتيادل العادل	كيف ستحسبها ؟ من سيحسب ؟ هل ستضع في اعتبارك الاحسن سلوكا ؟ ماذا عن انلي الذي لم يحصل علي اي علاوة ؟ هل هذا مهم .
الاشخاص المتساوون يحتاجون لاستحقاق زائد	هل هو قرار صعب ؟ لماذا ؟ لكن ماذا لو ان الشخص الفقير يحتاج النقود والذي رسم الاحسن كان غنيا ؟
المبرر	كيف ستقرر ؟ قالت كاتي : الاحسن وقال اندي : الذي صنع الاكثر وقال جيم : الاحسن سلوكا وقالت ليزا : الذي حصل علي علاوة اقل . ما هو السبب

نموذج للتدريس :

بالاشتقاق من مبادئ المكافحة الكليتيكية فان نموذج التدريس يتطلب معلمون لاعطاء الواجبات وملاحظه كيف يتفاعل الطالب مع الواجبات والاستجابه بالتطابق مع افعال الطالب ... مثال :

السؤال عن التبرير او تقديم مقترحات مختلفه مناسبه بناه علي تقييم التلميذ يجب علي المدرس ان يحدد المدي العام لمراحل النمو عند التلاميذ لكي لا تدمج الواجبات غير المناسبه في المنهج . (ان معلمي المرحله الابتدائيه يفعلون هذا عندما ينتقون القراءات الاساسيه او سلسله الرياضيات لفصولهم . يذودونهم بقراءات المستوي الخامس عندما يكون المستوي من ١ : ٤ لا قيمه له)
ربما لهذا السبب يختار المعلمون تقييم الطلاب فرديا .

اذا ما حدد مستويات النمو للفرد فانه يستطيع ان يستخدم النموذج كجزء من العمليه التعليميه مع جماعات صغيره او كبيره بالطبع في الموقف الجماعي ليس ممكنا ان نقول ان مستوي الاستدلال عند كل طالب بدلا من هذا يكون الهدف ان يستحث النمو بتعرضه لمستويات الاستدلال الاخرى

جدول ٧ . ٢

تتابع النمو والاعمار العقلية للإنجاز في تقييم الاستدلال
- لياحيه -

رقم التقييم	اسم الواجب	العمر العقلي	القدرة المعرفية
١	نقطه الطبقات - تقسيم الطبقات	٦	التصنيف
٢	دوره الخرز	٦	التصور الرمزي
٣	تبادل واحد لواحد فراغ	٧	الاستدلال الفراغي
٤	تبادل واحد لواحد	٧	الاستدلال العياني
٥	مطابقه مصطلح الي مصطلح	٧	الاستدلال العياني
٦	حفظ الطول	٧	الحفظ
٧	حفظ السوائل	٧	الاستدلال العياني
٨	حفظ الطول - اقسام العصي	٧	الاستدلال العياني
٩	حفظ ماده	٧	الحفظ
١٠	تذويب السكر - ماده	٧	الاستدلال العياني
١١	حفظ الوزن	٧	حفظ
١٢	حصص المجموعه - خرز	٧	تصنيف
١٣	تضمين المجموعه - حيوانات (١)	٧	تصنيف
١٤	العلاقات - يمين ويسار	٧	تصنيف
١٥	تضمين المجموعه - حيوانات (٢)	٨	تصنيف
١٦	العلاقات - اخوه واخوات	٨	تصنيف
١٧	نظائر الفراغ	٩	الاستدلال الفراغي
١٨	تذويب السكر - الوزن	٩	تفكير عياني
١٩	تذويب السكر - المقنار	١٠	تفكير عياني
٢٠	تغيير المنظورات - ثابت	١١	تصور رمزي

رقم التقييم	اسم الواجب	العمر العقلي	القدرة المعرفيه
٢١	تغيير المنظورات - متحرك	١٢	تصور رمزي
٢٢	حفظ المقدار - الجماد او الكتل	١٢	استدلال مجرد
٢٣	مزج السوائل	١٢	استدلال مجرد
٢٤	الاحتماليه	١٢	استدلال مجرد
٢٥	تمييز الوزن والمقدار	١٣	استلال مجرد
٢٦	حفظ المقدار (٣ . ١)	١٤	حفظ
٢٧	حفظ المقدار (٤)	١٤	حفظ
٢٨	تضمن المجموعه - حيوانات (٣)	١٥	تصنيف
٢٩	تضمن المجموعه - حيوانات (٤)	١٦	تصنيف

البناء = ١.

يتكون النموذج من ٣ مراحل :

المواجهه بالواجب المرتبط بالمرحله - الاستفهام - انتقال اثر التدريب . انظر جدول
(٣ . ٧)

في المرحله الاولى :

يقدم للطلاب موقفا يواجهه بعدم منطقيه تفكيرهم او يكون محيرا
بالنسبه لهم ويجب ان يكون موقف المواجهه متوافق نسبيا في كلا من مادته
وشكله مع مرحله نمو المتعلمين . يجب ان تكون هناك معرفه كافيه في موقف
المواجهه لتسمح بالتمثيل وحداته كافيه للصلائمه . ان اختيار الشكل للمواجهه
لفظي - غير لفظي - ممارسات بيثيه (يعتمد علي مرحله نمو المتعلم ايضا .

في المرحلة الثانيه :-

تستخرج استجابات للطلاب وتنكشف لتحدد مستواهم الاستدلالي .
يتضمن الكشف بصوره عامه طلب التبرير وتقديم اقتراحات مضاده .

بالاعتماد علي طبيعه الواجب ربما يكون السؤال المبدئي مفتوحا مثل ماذا
تعتقد ؟ او ماذا تري ؟ كما كان في واجب العداله الايجابيه او سؤال مغلق مثل
: هل هناك صف به قطع اكثر من الاخر ام بهما نفس العدد ؟ كما كان في
الواجب التطابق .

ان سبب الاستعانه بالاستكشاف هو محاوله الحصول علي الاستجابه
الصحيحه اذا كان هناك استجابه صحيحه .

اذا قدم المدرس السؤال المغلق فمن المهم ان تكون كل الاختيارات مثل "
اكثر " او " نفس " متضمنه في السؤال .

ان توجيه السؤال بهذا الشكل يمنح الطالب من الاتفاق البسيط مع السائل .
الخطوه التاليه هي سؤال الطالبان يبرر الاستجابه بان يظهر استدلاله مثل :
كيف تعرف ان بهم نفس عدد القطع ؟ ويعد سؤال الاستدلال يواجه بواحد او اكثر
من الاقتراحات المضاده .

في واجب التطابق يتضمن تحريك القطع الي الجانب وتنظيمهم ثانيه ثم
استطهم وفي كل مره نستطيع ان نقيس مدي استدلال الطالب وعند نقطه معينه
كان يقترح علي التلميذ ان يعد مره ثانيه وان يستجيب لسؤال التشابه .

نلاحظ ان هناك كثير من الاعتبارات التي ذكرت عند التحدث عن وظيفه
العداله الايجابيه وعلي سبيل المثال في :

الاستحقاق : ماذا لو ان " سو " رست اكثر ؟
الحاجه : ماذا عن سام فهو فعلا " في حاجه الي هذه النقود ؟
كل من هذه الاسئله تستعمل كمقترح مضاد لاختبار ثبات واصله استدلال التلميذ .

المرحلة الثالثة :

هي الانتقال اثر التدريب ... والهدف هنا ان نتعرف اذا كان الطالب سوف يفكر بطريقة مشابهه بخصوص عمل يرتبط بهذه النقطة ومره ثانيه يستطيع المدرس ان يطرح مشكله طالبا منهم الحكم عليها ثم يسأل ليعرف السبب ثم يقدم اقتراحات مضاده .

النظام الاجتماعي

يتدرج النظام الاجتماعي من البناء الادني الي البناء الاعلي .
يستطيع المدرس ان يقدم للتلاميذ مناخا به انتشطه وموادا تستشير تساؤلات الطالب ومع ذلك فالجزء الاكبر الذي وصفناه هو بمقاييس نموذج تعليمي محكم البناء والذي يقوم المدرس فيه بالبيادره وتوجيه الاستفسار في مناخ فكري اجتماعي حر ، ان المنهج رفيع المستوي في التكوين يكون اكثر مناسبة .
لمستويات مرحله سنيه معينه وصالح لمشاكل مجالات معينه .

بالنسبه للنمو الاخلاقي نلاحظ ان لورانس كوهلبرج يركز علي اهميه المناخ او الجو العام الذي تدور فيه المناقشات المفتوحه والبحثيه وهي قاعده اساسيه

بالاضافه الي ذلك يوصي بان الفصل الدراسي مجتمع قائم بذاته تكون قيمه
التساؤل الاخلاقي قويه بطبيعتها وفي بحثه والولايات المتحده والخارج يوضح ان
مناخ البيت والمدرسه يعدها ماجدا للنمو الاخلاقي .

مبادئ التفاعل

يجب علي المدرس ان يتكرر مناخا مسهلا لكي يشعر التلاميذ بالخبره
فيستجيبون بطريقه طبيعيه . هنا يجب علي المدرس او المعلمه ان يتنبه جيدا
ليتجنب توجيه الاسئله المرشده .

انه من المهم ان نستفسر عن الاستجابات الخاطئه وكذلك الصحيحه . انه
من المفيد احيانا ان نسأل التلاميذ التذكر لاشيء ومواقف حقيقيه في حياتهم
وينبغي علي المدرس ان يداوم علي اختبار تفكير التلاميذ بالمقترحات المضاده
حتى يرضي عن المستوي الاستدلالي اذا كان هو هدف النشاط .

نظام المساعده

ان افضل نظام هو الذي يتمثل في وجود المدرس المؤهل تأهيلا دقيقا في
نظريه النمو كما يتمثل في بيئته تتضمن وظائف متناسبه معده او غير معده كما
ينبغي ان تزود المعلم بالمقترحات المضاده بالموضوع ففي حاله نماذج بياحيه
التعليميه يجب توفر الموضوع والبيئه الفنيه كما نحتاج بيئه اجتماعيه متحرره
تسمح للتلميذ بحل المشاكل المعرفيه الناجمه عن المواجهه . هنا يستطيع المعلم ان
يكون عامل مساعد بتقديمه التعليمات التي تستثير للطلاب في اللحظه المناسبه .

التطبيق

ان نموذج النمو المستمد من افكار بياجيه عن المقابله الكلينيكيه يمكن تطبيقه علي كلا من النمو الاجتماعي والمعرفي فهو يغطي كل المجالات التي تظهر فيها المشاكل او اللامنطقيه في التفكير ويمكن ان يستخدم للتشخيص والتقويم وكذلك الاغراض التعليميه .

ان هذا النموذج المتميز بطبيعته باعتبارات النمو من الممكن ان يستخدم للتاكيد علي قدره الطفل ان يقوم بالعمل بسلاسه في بيئته كما يستخدم في تحديد الانشطه التي تزيد من النمو المعرفي للطفل .

مع ان التوضيحات التي قدمناها اشارت الي مخطط بياجيه للنمو المنطقي الرياضي كما اشارت الي مخطط للنمو عند دامون للعداله الايجابيه فإن هذا المخطط مناسب لاي مخطط ثنائي .

من الممكن ان نقول ان اطار لورانس كوهلبرج للنمو الاخلاقي هو الاكثر شهرة بعد بياجيه .

النمو الاخلاقي

ان دراسه كوهلبرج للنمو الاخلاقي تعد دراسه وضعيه خاصه بالتلاميذ الكبار وهو يعرف هنا ٣ مستويات رئيسيه للنمو الاخلاقي :
وكل مستوى له مرحلتان :-

١ . عند هذا المستوي يستجيب الطفل للقواعد الثقافيه وما يسمى صح او

خطأ وما حسن وما هو سيئ لكنه يفسر هذه التسميات علي ضوء النتائج الانفعليه للعامل الذي قام به . العقاب . الثواب . او بمعنى القوه الجسميه لهؤلاء الدين ينادون بهذه القواعد .

ينقسم هذا المستوي الي مرحلتين :

(أ) مبدأ توجيه الطاعه والعقاب : -

تحدد النتائج الجسميه للفعل ما هو الجيد والسيئ بغض النظر عن قيمه الانسانيه لهذه النتائج . ان تجنب العقاب دون مناقشه يعتبر ذا قيمه وليس بمعني الاحترام للنظام الاخلاقي الكامن المدعم بالعقاب والسلطه .

(ب) التوجيه النسبي الوصيلي : -

ان الفعل الصحيح يتكون مما يشبع حاجه الفرد واحيانا الاخرين . ان العلاقات الانسانيه ينظر اليها بلغه السوق . ان عناصر العدل وتبادل المنفعه ووجود المشاركه المتساويه موجوده لكنها تفسر دائما بطريقه ماديه برجماقيه ، ان تبادل المشاعر والمنفعه هي عباره عن " حك لي ظهري وسأحك لك ظهرك " وليست موضوعا للاخلاص او العدل .

المستوي الثاني : -

في هذا المستوي ان المحافظه علي تطلعات عائله الفرد او جماعته او امته تفهم كقيمه في حد ذاتها بغض النظر عن النتائج الفوريه او الظاهره . ان هذه النظره لا تقوم فقط علي التوافق والانسجام للتطلعات الشخصيه

والنظام الاجتماعي بل علي الاخلاص له اذ يقوم بدور ايجابي في المحافظه علي ومساعدته وتبرير هذا النظام الذي يعيش فيه ومثاله مع الاشخاص او المجموعه التي يعيش فيها .

في هذا المستوي توجد مرحلتين : .

(١) التوافق الداخلي (ولد طيب - فتاه لطيفه) .

ان السلوك الجيد هو الذي يسعد او يساعد الآخرين ويجوز من قبلهم . هناك اتفاق حول تكرار التصورات الخاصه عن ماهيه السلوك الطبيعي او الراشد فغالبا ما يحكم علي السلوك بالنيه (كان يقدر خيرا) فالفرد يكسب الاستحسان بكونه لطيفا .

٢ . توجيه القانون والامر : .

ان التوجيه في هذه المرحله يكون تجاه السلطه والقوانين الثابتة والمحافظه علي النظام الاجتماعي .

يتكون السلوك الصحيح من اداء كل فرد لواجبه واظهار الاحترام للسلطه والمحافظه علي النظام الاجتماعي كهدف في ذاته .

المستوي الثالث : مستوي المبادئ : .

في هذا المستوي توجد مرحله واضحه لتعريف القيم والمبادئ الاخلاقيه التي تكتسب مصداقيتها وتطبيقها بعيدا عن سلطه الجماعات او الاشخاص وتولي هذه المبادئ بعيدا عن اندماج الفرد بالخاص بهذه الجماعات .

يوجد بهذا المستوي مرحلتان :-

١ - العقد الاجتماعي - التوجيه الشرعي :

يوجد في هذا المستوي محاوله واضحه لتعريف القيم والبيادئ الاخلاقيه .
ان لهذه المرحله مناخ نفعي فالفعل الصحيح يعرف بعبارة :
الحقوق العامة للفرد او بعبارة القواعد التي تم اختبارها وتقدمها ووافق
عليها المجتمع كله .

هناك تحذير واضح عن ارتباط القيم الشخصيه والاراء والتوافق ويؤكد هذا
التحذير علي الادوار الاجرائيه من اجل الوصول الي اتفاق عام .
بعيدا عن ما هو الدستوري والشرعي والديمقراطي فإن الصق او الصحيح
هو مسأله قيم شخصيه ورأي.

ان النتيجة تعد تأكيد علي الجزد الشرعي لوجهه النظر ولكن مع احتساب
تغيير القانون بمصطلح اعتبارات عقلانية للنفعيه الاجتماعيه ، هذا افضل من
تجميمها في مصطلح المرحله الرابعه القانون والنظام - ويمثل الاتفاق الحر والعقد
عوامل ملزمة خارج الشرعيه . وتهد هذه هي الاخلاق الرسميه للحكومة
الامريكيه والدستور .

(٢) توجيه المبدأ الأخلاقي الشامل :

يعرف الصواب بانّه حكم الضمير بالاتفاق مع المبادئ الاخلاقية التي
تختارها الذات بالاحتكام الي الشمول والتماسك . هذه المبادئ اخلاقية مجردة
فهي ليست قواعد اخلاقية عيانية مثل الوصايا العشر .. في الواقع هي مبادئ
عامة للتعدالة والمنفعة المتبادلة والمساواة في الحقوق الانسانية والاحترام لكرامة

الانسان كشخص مستقل .

يعتقد كوهلبرج انه من الممكن التأثير علي مستوي تفكير الطالب وهذا يع
هاما لتنظيم عملية التعلم مع النمو كبدء ارشادي .
هذه الشروط الهامة تظهر علي النحو الاتي :

- (١) ان يتعرض الطالب لمرحلة الاستدلال الاعلي التالية
 - (٢) ان يتعرض الطالب لمواقف تطرح مشكلات وتناقضات بالنسبة للبناء
الحالي للطفل والتي تؤدي به الي عدم الرضا والاقتناع عن مستواه الحالي .
 - (٣) ايجاد مناخ للتغير الداخلي والحوار يضم الشرطين السابقين والذي
تقارن فيه وجهات النظر الاخلاقية المتعارضة بأسلوب مفتوح .
- مثال :

افترض ان طالبا اشترك في مجادلة ولا يستطيع ان يصدر احكاما قائمة علي
اسس اخلاقية عامة هنا سوف يحاول المدرس ان يواجه التلميذ بحاجته الي ان
يتعامل علي مستوي اخلاقي اعم فاذا ما كان رد فعل الطالب علي هذه المواجهه
ينحصر في انا احب هذا واكره ذلك فان الواجب هنا سوف يساعده علي ان يجد
او يعرف اذا ما كانت احكامه تقوم علي المبادئ العامة والانتقال فجاء قاعدة
شاملة للحكم . هنا يحتاج المعلمون لان يكونوا علي علم ودراية بالتسلسل
الهرمي للنمو وان يكون لديهم اسئلة للاختبار ومقترحات مفاده معده دائما .

يؤكد كوهلبرج علي ان الموازنة بين التدريس والمستويات الاخلاقية ليست
بالامر الهين فان مواجهه طفل المرحلة الاولي بمهام طفل المرحلة الخامسة يعد غير
مجديا اذ يجب ان يهدف التدريس الي تعريض التلميذ الي مستوي واحد اعلي

من مستوي الطالب الوظيفي - بل ان افضل نخط في هذا الموضوع هو ما يهدف الي تغطية مرحلتين او ثلاثة علي الاكثر .

بلغة الممارسة التعليمية المعدة فان المهمة الاولى هي اكمشاف مستوي الاطفال في الحكم الاخلاقي وهذا يمكن ان يتم عن طريق المهام او الاجابات المختارة بنائة فاذقة من خلال ملاحظة سلوك الطلاب في المواقف المتناقضة .

مثال :

اذا كان التلاميذ يتعلمون كيفية اصدار مشروعات القوانين وعلموا زن جماعات الضغط قد لعبت دورها في التأثير عتلي مثل هذه المشروعات هذا سوف تختلف استجابة الطالب بشكل ملموس .

هنا نجد ان بعض التلاميذ لايميلون الي الاعتقاد بأن اعضا المجلس لايمكنه انه يكونوا اي شي ، سوي حكمما ، رجال عدل ربما يكون هذا دليل علي توجه المرحلة الرابعة للسلطة والحفاظ علي النظام الاجتماعي .

ربما يتسرع الآخرون في الادانة وخصوصا اذا مالت الاغلبية بهذه الطريقة . في هذه الحالات يستطيع المدرس أن يقدم لهم تحليل اكثر تعقيدا بان يجعلهم ينظرون للمفتري العام لموقفهم ، هل يجب علينا ان نقول انه لايجب علي جماعات الضغط ان تكون لها حرية الاصحال بمشرعي القوانين [معرفة من هم المعارضون ومن هم المؤيدون] ماهو موقف الجماعات الافري في المجتمع والتي ليس لها تأثير فعال ؟ في هذا المضمار لايجب علي المدرس ان يلقي التلاميذ مجموعة من مبادي وسلوكيات واضعي القوانين ولكن هذا ينكر علي التلميذ معرفة العناصر الجديدة التي يحتاجها للنمو وهي غير فعالة كمنهج .

هناك الكثير من الأبحاث التي تتعرض لوصف مراحل النمو الاخلاقي ونتائجها مترابطة في التأكيد علي أهمية التدرج عبر المراحل والتحرك من التركيز حول الذات الي الاداء الأقل تركيزا حول الذات . . ومع ذلك لا ينبغي الافتراض ان جميع الأشخاص يتقدمون بطريقة طبيعية عبر المراحل الاعلي للنمو

هناك العديد من الأشخاص الذين يبدو عليهم التوقف في مفهوم قبل او عند مرحلة " الولد الشاطر" وبهذا فان أهمية محاولة ان تزيد من معدل النمو الاخلاقي مساله دقيقة نسبيا .

ان بحث كوهلبرج واضحا تماما كما ان النموذج الذي وقعه يستعمل علي نطاق واسع ولكن معظم الدراسات ماهي الا دراسات قصيرة المدى نسبيا والتي تظهر التغيرات علي اختبارات الورقة والقلم أكثر مما تظهر التغيرات في السلوك الاخلاقي الفعلي كما ان نتائج هذا البحث مبشرة بشكل عام ولكن يبقى عندنا الكثير لانجازة في هذا المضمار .
تقويم النماذج النمائية :

عبر العشرون عام الماضية خرجت علينا كمية كبيرة من الأبحاث لتقرر مدي فاعلية النماذج المتنوعة المبنية علي علم نفس النمو وهناك عدد من التلخيصات الممتازة لهذا العمل وتنصح القاريء بالرجوع الي المراجع التالية :

(١) مايرون روسكوف وآخرون : بحث النمو المعرفي لبياجيه في تدريس الرياضيات (واشنطن العاصمة - المجلس الوطني لمدرسي الرياضيات " ١٩٧١م .

(٢) مراجعة هربارت -ج- . كلوسمير وفرانك هوبر " تطوير المفاهيم في التعليم

ك الفصل الاول " مراجعة علي بحث في التربية ؟ كرليني وجون ب. كارول .

فإذا ما اطلعنا علي كل هذه المصادر مُجْتَمَعَةً نجد أنها تقدّم لنا تحليلاً كاملاً جداً ،؛ أن نتائج الدراسات القصيرة المدى ايجابية بشكل عام اي التعليم الموجه الهادف مثل الذي قدمه سيجل والسّون وكوهلبرج الذي تمخض عنه الانماط المعينة للتعليم المرغوب . من المثير جداً ان نقول ان بعض المناهج العامة وهي التي تصرّ علي ان نفع التلميذ في بيئته غنية (كامي - دي فريز - ويكارت) وعمل نماذج لعمليات منطقية أكثر تعقيدا يبدو ان لها نفس النتيجة التي تحققها المناهج التي تركز بشكل دقيق علي استعمال النماذج ..

لقد بدأنا نرى نتائج الدراسات طويلة المدى الاولى التي يجب ان توضح اذا ما كان التعليم خلال السنوات المبكرة يؤدي الي النمو الدائم في العمليات المنطقية ان المبحث عن برنامج ويكارت الذي نوقش مسبقا في الفصل الاول يشبر الي ان الطلبة في المدارس الثانوية يحززون انجازا اعلي في مقابل معدلات تردي منخفضة .. وعلي وجه التقريب فان البحث يدور حول الاطفال صغار السن نسبيا . ان تحسين نموذج النمو المعرفي للأطفال الاكبر لم يتم استكشافه بعد بصورة كاملة ولكننا نشعر بامكانية ان يستفيد المتعلم الاكبر سنا أكثر من الطالب الصغير في اتباع هذه الطرق المؤثرة .

التأثيرات التعليمية والانفعالية ؛

لكي مانحقق النمو المعرفي بالمعني الذي يقصده بياجيه والذي يهدف الي

التاثير في جميع الجوانب الوظيفية فان التركيز علي جانب واحد من جوانب المعرفة مثل النمو الاخلاقي يقي الاهتمام بتقوية النمو في باقي الجوانب الاخرى

جدول ملخص - نموذج للنمو :

المرحلة الاولى :

مواجهة التلميذ بأعمال متصلة بالمرحلة :

ان تقدم للطلاب موقف مجبر يناسب تماما مرحلة فو المتعلم

المرحلة الثانية : التساؤل :

- استخراج الاستجابات من الطالب وطلب التبرير لها .

- تقديم المقترحات المضادة واختيار استجابات الطلاب .

المرحلة الثالث - انتقال اثر التدريب :

تقديم عمل متعلق بهذا الموضوع واختيار مستوي استدلال للطلاب :

- وتقديم اقتراحات مضادة مبادئ رد الفعل :

المدرس كمقدم ييشي :

(١) يبتكر الموقف الغني ماديا والمتحرر اجتماعيا .

(٢) يختار الانشطة التعليمية بنائى علي مستوي النمو عند التلميذ

المدرس كمقوم :

(١) يبتكر مناخا ميمرا .

(٢) يتحاشي الاسئلة التي ترشد للاجابة

(٣) يستفسر عن استدلال التلاميذ .

(٤) يقدم اقتراحات مفاده .

(٥) يستمر في هذا النشاط حتي يتم متطلبات مستوي الاستدلال بطريقة

مقنعة

النظام الاجتماعي :

ان ادني بنا ، في النظام مطلوب لاتمام البيئة التعليمية اما البنا ، الاعلي
فهو مطلوب للمقابلة التقييمية . المدرس يأخذ المبادرة ويوجه التساؤلات . المناخ
الفكري الاجتماعي مفتوح .

نظام التعزيز :

يجب علي المدرس ان يكون علم ودراية بتسلسل النمو ويكون مجهزا
بالاعمال المتصلة بالمرحلة والمقترحات المضادة . يجب عليها ايضا ان تطور من
البيئة التعليمية الفنية ، وبذلك فان الموقف التعليمي ذا الاعمال المثيرة يتطور
وينمو خلال ذلك الموقف .

الفصل الثالث

نهوذج التعليم بالاستقصاء

" من الحقائق التي النظويات "

وصف الحوار

ذات صباح واثناء جلوس طلاب الصف الرابع ، وانهماكهم في دفاترهم المدرسية لمتابعه الدراسات الاجتماعيه ، استرعت انتباههم المعلمه وعندما رفعوا اعينهم ناحيتها ، احترق مصباح كهربائي معلق مباشرة اعلي مكتبها ، واظلمت الحجرة . سأل طفل : " ماذا حدث ؟

وعلق اخر : " الاستطيع ان تري يا زميلي " المصباح احترق ؟

واستعلم طالب : " ياه ! لكن ماذا يعني هذا " ؟

" ماذا تعني ، وماذا يعني هذا " ؟

استحثتهم المعلمه قائله : " ذلك ما نعينه تماما . سبق ان رأينا كلنا عددا كبيرا من مصابيح الاضاءة وهي تحترق ، لكن ماذا يعني هذا حقيقة ؟ ماذا يحدث ؟ " وهنا قامت المعلمه ترفع المصباح من مكانه ، وامسكته رافعه بدها به . وتجمع الاطفال حولها ، ومررت المصباح بينهم ، وبعد ان دار المصباح بينهم ، وعاد اليها ، قالت " حسنا ! لماذا لا تجربوا التفكير في فرصه حول ما حدث ؟

سأل احد الطلاب : " ماذا في داخل زجاجة المصباح " ؟

واجابت : " اخشي الا استطيع الاجابه علي ذلك . اتستطيع صياغة

السؤال بطريقة اخري " ؟

وسأل واحد "ايوجد هواء داخل الزجاجة ؟

وردت المعلمة بالنفي .

سأل آخر : " ايوجد غاز بالداخل ؟

اجابت المعلمة بالنفي .

نظر الاطفال بعضهم الي بعض بحيرة واخيرا سأل احدهم : "هل هو مفرغ "

اومأت المعلمه بالايجاب .

واستعلم طالب : " هل هو مفرغ تماما ؟

اجابت المعلمه : " تقريبا " .

سأل تلميذ اخر : " مما يصنع هذا السلك الدقيق الحجم ؟

قالت المعلمة : " لا استطيع الاجابة ، هل تستطيع السؤال بطريقة اخري ؟

فسأل : " هل السلك الدقيق الحجم مصنوع من المعدن ؟

وافقت قائلة : " نعم "

توجيه الاسئلة علي هذا النحو ، يتيح للأطفال من يعينوا بالتدريج المواد التي يتكون منها المصباح الكهربائي وان يفسروا ما حدث . وفي النهايه ، يبدأون محاوله ايجاد فروض حول ما حدث . وبعد ان يصلوا الي اربعة او خمسة فروض ، يحاولون التحقق من صحتها من خلال البحث في كتب المراجع .

لقد أعد الفصل لينفذ نموذجا والتدريس تسمية التعليم بالاستقصاء . وعادة ما يصل الفصل الي اكتشاف مناطق سبق اختيارها من خلال التعليم بالاستقصاء . وفي هذه الحالة ، يستعمل الطلاب فنيات التعليم بالاستقصاء ليعبروا بوضوح عن افكار او اراء حول حدث غير متوقع ، يكون مألوفا لهم جميعا ، ومع ذلك

يكون مألوفاً لهم جميعاً ، ومع ذلك يكون محيراً لهم ، لأنه لم يسبق لأحد منهم ان اثار افكاراً حول حقيقة ما يحدث عندما يحترق مصباح كهربائي . وتم تطوير التعليم بالاستقصاء عن طريق ريتشارد ستشمان ، لتعليم الطلاب عملية بحث ظاهرة غير عادية . ويأخذ نموذجاً للتلاميذ خلال روايات مصغرة لأنواع الاجراءات التي يستعملها التلاميذ لينظموا المعرفة ويصلوا الي مبادئ .

ويحاول نموذج ان يعلم التلاميذ بعضاً من مهارات ولغة الاستقصاء المدرسي بالاستناد الي وجهه نظر الطريقة العلمية . لقد طور ستشمان نموذجاً بتحليل طرق مستخدمه بواسطة اداره البحث الابداعي ، وبخاصة العلماء الفيزيائيين ، واثناء تحقيقه لعناصر من عملياتهم الاستقصائية امكنه صياغتها في النموذج التعليمي المسمى التعليم بالاستقصاء .

التوجيه لمواصلة النموذج :

الاهداف والمسلمات

نشأ التعليم بالاستقصاء من اعتقاد في قو المتعلمين بالاعتماد علي انفسهم ، وتتطلب طريقته المساهمة الفعالة في الاستقصاء العلمي . والاطفال فضوليون وشغوفون لينمو ، ويستفيد التعليم بالاستقصاء من ميل الاطفال المفعم بالحياة للاستكشاف ، معطياً اياهم توجيهها نوعياً خاصاً حتي يتم اكتشاف مناطق جديدة بطريقة اكثر فعالية .

والهدف العام للتعليم بالاستقصاء هو مساعدة التلاميذ ليتوصلوا الي نظام عقلي ومهارات ضرورية ليثيروا اسئلة ويبحثوا عن اجابات تنبع من فضولهم ،

وهكذا ، اهتم سثمان بمساعدة التلاميذ علي ان يتقنوا باستقلالية ، ولكن بطريقة منظمة . فهو يريد منهم ان يتساءلوا لماذا تجري الاحداث كما يدوا لنا ، وان يكتسبوا البيانات ويتعاملوا معها بطريقة منطقية ، ويريدهم ان يكتسبوا تدريجيا استراتيجيات عقلية عامة يمكنهم استخدامها ليكتشفوا لماذا تبدوا الاشياء علي ما هي عليه .

بدأ التعليم بالاستقصاء بتقديم حدث محير يستدعي التفكير العميق من الطلاب . ويعتقد سثمان ان الافراد الذين يواجهون موقف مماثل من الطبيعي ان يتم حثهم ليعملوا الموقف الحافز . وفي استطاعتنا استعمال الفرصة المتاحة بالاستقصاء الفطري لتعليم اجراءات البحث المنظم .

ويشارك سثمان كلا من برونر ، وتابا ، واوزابل الاعتقاد بامكان الطلاب ان يصبحوا علي نحو متزايد علي وعي بعملية الاستقصاء ، وانه بالامكان تعليمهم الاجراءات العلمية بطريقة مباشرة . وغالبا ما يستقصي كل منا بطريقة حسنية ، ومع ذلك ، فان سثمان يشعر باننا لا نستطيع تحليل وتحسين تفكيرنا اذا لم نكن علي وعي به .

وعلاوة علي ذلك ، يعتقد سثمان انه من المهم ان ننقل للطلاب الاتجاه بانه تم التوصل الي كل المعرفة بالتجربة والمحاولة . وطلاب العلم يصلون الي النظريات والتفسيرات التي بعد سنوات تنحيتها جانبا نظريات جديدة ، لا توجد اجابات مستديمة ويا مكاننا دائما ان نكون اكثر حنكة في تفسيراتنا ، ومعظم المسائل قابله للتعديل او التحسين او التفتيح والي تفسيرات جديدة ظاهريا بالتصديق .

ويجب ان يدرك الطلاب ويألفوا الغموض الذي يكون الاستقصاء الحقيقي نتيجة لا بد منها نابعه منه ، ويجب ايضا ان يعوا ان وجهه نظر شخص ثان تشري تفكيرنا الخاص وان مساعده وافكار الزملاء تسير نحو المعرفة ، اذا كنا نستطيع ان نتسامح مع وجهات نظر بديله ، وبناء عليه تكون نظرية ستشمان علي النحو التالي .

١ . طبيعة الناس ان يستقصوا عندما يواجهون ما يحيرهم او يربكهم .

٢ . في امكانهم ان يدركوا وان يحلوا استراتيجيتهم (اسلوبهم) في التفكير .

٣ . الاستراتيجيات الجديدة يمكن تدريسها بطريقة مباشرة وازادتها الي استراتيجيات الطلاب الحالية .

٤ . يشري الاستقصاء التعاوني التفكير ويساعد الطلاب في التعرف علي طبيعة المعرفة التي تنشأ نتيجة للمحاولة وفي تقدير التفسيرات البديلة .

عرض وجهة نظر استراتيجية التدريس : .

طبقا لاعتقاد ستشمان ان الافراد لديهم دافع طبيعي للاستقصاء يبني نموذج التعليم بالاستقصاء حول المقابلات العقلية ، اذ يقدم للتلميذ موقف محير يستقصي عنه ، واي شئ غامض ، او غير متوقع ، او غير معروف يكون ذا قيمة للحدث المتناقص . وحيث ان الهدف النهائي هو كيف يمر التلاميذ بخبرة خلق معرفه جديدة ، يجب ان تبني المواجهه العقلية علي ما يمكن اكتشافه من افكار . وفي المثال التالي ، حيث يعتبر انحناء شريط معدني عند الامساك به اعلي لهب حدث ضمن سلسلة احداث مترابطة تبدأ به دورة الاستقصاء .

والشریط مصنوع من صفيحة رقيقة من شريحتين معدنيتين غير متشابهتين (عادة الصلب والنحاس) ثم صهرهما معا لتكوين فصلا مفردا . وعند الامساك به من احدي نهايتيه يبدوا كسكين غير عريض او اداة رفيعة لفرد المساحيق الكيميائية . وعندما يتم تسخين النصل ، تتمدد الشبكة المكونه له ولكن لا يتمدد المعدنان المكونان له بنفس معدل التمدد . ونتيجة لهذا يصبح نصف شريط الصفيح اطول بدرجة طفيفة من النصف الاخر . وحيث ان النصفين ملتصقان ببعضهما فان النصف الخارجي يتمدد بقوة ليتخذ الشريط شكلا يمثل المحيط الخارجي المعدن الاكثر تمددا .

ويعتبر ستشمان ان الاختيار المعنني به لسلسله الاحداث تؤذي الي مخرجات مدهشة بدرجة كافية تجعل من الصعب علي الطلاب ان يلتزموا الحياء لذا اضطرتهم المواجهة العقلية فعاده الاشياء التي يتم تسخينها لا تنفني علي هيئة منحنى كبير ، وعندما يحدث هذا في الشريط المعدني يكون من الطبيعي ان يرغب الطلاب في معرفة الكيفية . لا يستطيع المتعلمون ان يبعدوا الاجابة عن السؤال كما هو واضح ، ويكون عليهم ان يعملوا ليمشروا الاجابة ، وتكون نتيجة ذلك العمل اما زيادة التبصر ، او مفاهيم ، او نظريات .

بعد تقديم الموقف المحير ، ويوجه الطالب اسئلة للمدرس علي ان يجيب عليها بنعم او لا . ولا يطلب الطلاب من المدرس ان يشرح لهم الظاهره ، بلي يجب ان يركزوا ويبنوا تقصيصهم ليحلوا المسألة . وفي هذا المعني ، يصبح كل سؤال فرض محدد وهكذا قد لا يسأل الطالب : " كيف اثرت الحرارة علي المعدن ؟ " بل ربما يسأل : هل الحرارة اكبر من نقطة انصهار المعدن ؟ " والسؤال الاول

ليس تعبيراً دقيقاً عن ماهية المعلومات التي يريدّها لانه يطلب من المدرس ان يقوم بعمله ادراك المفهوم ، اما السؤال الثاني فكونه يتطلب من الطالب ان يضع عدّه عناصر معاً الحرارة ، المعدن ، التغيير ، السائل . ويجب علي الطالب ان يطلب من المدرس ان يتحقق من الفرض الذي اقترحه (حولت الحرارة المعدن الي سائل) .

ويستمر الطلاب . في توجيه الاسئلة ، وعندما يضيفون سؤالاً لا يمكن الاجابة عليه بنعم او لا ، يذكّرهم المدرس بالقواعد وينتظر حتي يجنوا طريقة لصياغة السؤال بالشكل اللائق . والتعليقات مثل : " هل يمكنك اعاده صياغة هذا السؤال لكي اتمكن من الاجابة عليه بنعم او لا " ؟ تكون استجابات المدرس المعتادة عندما ينزل الطلاب عن شكل الصيغة الاستفهامية .

وبمرور الوقت ، يتعلم الطلاب ان اول مرحلة في الاستفهام هي التحقق من حقائق الموقف . وطبيعة وهوية الاشياء المدركة بالحواس والاحداث والظروف المحيطة بالحدث المفزع .

اما بالنسبة للسؤال : " هل الشريط المعدني مصنوع من المعدن " ؟ فانه يساعد في التحقيق معها الحقائق - التي هي في هذه الحالة - خاصية الشئ ، لان الطلاب يكونون واعين بالحقائق ويجب ان تمر الافتراضات والعقل وتوجه الي استقصاءات اكثر . وعندما يستخدم الطلاب معلوماتهم حول سلوك الاشياء ، يستطيعون تحويل استلهم الي علاقات بين المتغيرات في الموقف . يستطيع الطلاب القيام بتجارب لفظية او فعلية ليختبروا هذه العلاقات العلية (السببية) باختيار بيانات جديدة او بتنظيم البيانات الجديدة في طرق جديدة ليروا ماذا سوف

يحدث اذا عملت الاشياء بطريقة مختلفة ، فمثلا يمكنهم اذا يسألوا : " اذا انا قلبت الذهب لاسفل ، هل سيستمر حدوث الانثناء " ؟ ومع ذلك يكون من الافضل اذا استطاعوا حقيقة ان يفعلوا ذلك . ويتقديم شرط جديد وتغيير شرط موجود ، يعزل التلاميذ المتغيرات ويتعلمون كيف يؤثر بعضها في بعض .

ومن المهم للتلاميذ والمدرسين ان يدركوا الغرض من الاسئلة التي تتحقق من " ماذا يكون " والاسئلة او الانشطة التي تقوم بتجارب علي العلاقات بين المتغيرات . وكلا النوعين من الاسئلة اساس للوصول الي وجهه النظر ، ولكن جمع الحقائق يجب ان يسبق اشتقاق الفروض .

اذا حاول طفل فورا ان يفترض علاقات معقدة بين كل المتغيرات التي تبدوا له وثيقة الصلة ، لمكان في مقدورة ان يستمر في اختبارها علي نحو غامض غير دقيق بدون اي تقدم ملحوظ ، لكن بعزل المتغيرات واختبارها منفردة ، يستطيع ان يحدد المتغيرات الغير مرتبطة ويكتشف العلاقات التي توجد بين كل متغير مستقل مرتبط بغيره (مثل درجة حرارة النصل) والمتغير التابع (الذي يكون في هذه الحالة انحناء النصل) .

وفي النهاية يحاول الطلاب ان يشتقوا الفروض التي سوف تشرح تماما ماذا حدث . (كمثال : الشريط كان مصنوعا من معدنين مئيتين بعضهما بطريقة ما . تمدد المعدنان بمعدلين مختلفين ، وعندما تعرض لتسخين ، مارس المعدن الذي تمدد اكثر ضغطا علي المعدن الاخر حتي انشني المعدنان فوق بعضهما) . حتي بعد الانشطة المطولة الكافية للتحقيق والتجربة يمكن ان نصل الي تفسيرات كثيرة محتملة .

وهنا يوجه التلاميذ الا يرضوا بالتفسير الاول الذي يبدوا ملائما للحقائق .
لا يمكن للاستقصاء ان يبرمج ، ومدي استراتيجيات الاستقصاء الفعال واسع .
وعلي ذلك يجب علي التلاميذ : .
تجريب اسئلتهم الخاصة بحرية

تركيب وتتابع (دورة الاستقصاء) ... ويرغم ذلك ، يمكن ان يقسم
الاستقصاء الي عبارات عريضة يجب تناولها ككل ببساطة بترتيب منطقي لان
كل عبارة منها مبنيه علي الاخرى . والفشل بالالتزام بهذا النظام يقود الي
افتراضات خاطئة او الي فعالية متخفضة ومضاعفة الجهد والمحاولة .
ويوضح فان التأكيد في هذا النموذج يكون علي الوعي بعملية الاستقصاء
والسيطرة عليها ، وليس علي محتوى اي موقف بشكل معين . وبالرغم من ان
النموذج يجب ان يكون ايضا علي نحو هائل قابلا للاحكام ومؤثرا كأسلوب
لاكتساب واستعمال المعلومات . والمدرس لا يستطيع ان يكون معنيا الي اقصي
حد بتغطية موضوع البحث او " الحصول علي الاجابة الصحيحة " . وفي الحقيقة
هذا قد ينتهك حرمة روح الاستقصاء العلمي باكملها ، التي تتخيل مجتمعا من
الدارسين الباحثين معا عن تفسيرات اكثر دقة وقوة لكل ظاهرة يومية .

نموذج التدريس قواعد بناء العبارات .

للتعليم بالاستقصاء خمس مراحل (انظر جدول رقم ٤ . ١) المرحلة الاولى مواجهة الطلاب لموقف محير ، والمرحلتين من الثانية والثالثة عبارة عن عمليات جمع المعلومات للتحري والتجريب . وفي هاتين المرحلتين يوجه الطلاب سلسلة من الاسئلة التي يرد عليها المدرس بنعم او لا .

ويباشر الطلاب سلسلة تجارب علي بيئة الموقف المشكل . وفي المرحلة الرابعة ينظم الطلاب المعلومات التي حصلوا عليها اثناء جمع البيانات ويحاولون تفسير التناقص . ويصنف نهائية ، في المرحلة الخامسة يعبر الطلاب عن استراتيجيات حل المشكله التي استخدموها خلال الاستقصاء .

وتتطلب المرحلة الاولى من المدرس ان يقدم الموقف المشكل للتلاميذ ويشرح لهم اجراءات الاستقصاء (اهداف واجراءات الاسئلة التي يرد عليها بنعم او لا) . صياغة حدث متناقص مثل مسألة الشريط تنائي المعدن تتطلب بعض التفكير ، بالرغم من ان الاستراتيجية يمكن ان تبني علي مسائل بسيطة نسبيا . لغز او معيه او حيله سحرية . لا تتطلب خلفية معرفية كبيرة . وبالطبع فان الهدف النهائي ذلك فان الاستقصاءات الاولى يمكن ان تبني علي افكار بسيطة جدا .

جدول ٤ . ١ تركيب نموذج التعليم بالاستقصاء

المرحلة الاولى	المرحلة الثانية	المرحلة الثالثة	المرحلة الرابعة
<ul style="list-style-type: none"> مواجهة المشكلة الشرح - اجراءات التحرى تقديم الحدث المتعارض الحالي 	<ul style="list-style-type: none"> جمع البيانات - التحقيق التحقيق من طبيعة الاشياء والظروف التحقيق من حدوث الموقف المشكل 	<ul style="list-style-type: none"> جمع البيانات التجريب عزل المتغيرات المتصلة بالموضوع قرض (واختبار) العلاقات المعتادة 	<ul style="list-style-type: none"> (استنباط صياغة التفسير (استنباط صياغة قواعد او تفسيرات

المرحلة الخامسة

١٠. تحليل استراتيجية الاستقصاء واشتقاق استراتيجيات اكثر فعالية :

الخاصة المميزة للتناقض انها تدور حول ظاهرة غير منطقية تتعارض مع انطباعاتها الشخصية عن الحقيقة ، وفي هذا المعني ، لا يكون كل موقف ملغز حدثا متعارضا ، فقد يكون لغزا لاننا لا نعرف الاجابة ، ولكن لا نحتاج مفاهيم جديدة لفهمه ولذلك لا نضطر الي اللجوء الي لاستقصاء . ونذكر ها لان المدرسين ، احيانا لا ينتقون للتلاميذ المسائل التي هي ملغزة حقيقية . وفي هذه

الحالات ، لا يتقدم النشاط التعليمي ابعد من كتاب بيته عشرون سؤالاً . بينما تكمن قيمة نشاط توجيه الاسئلة في ذاته ، حيث انه لا يمكن ان يشوش او يفسر بالافكار الشخصية عن الاستقصاء العلمي .

المرحلة الثانية ، التحقيق ، الذي بواسطته يجمع الطلاب معلومات عن حدث يروونه او يرون به .

والمرحلة الثالثة ، في التجريب يقحم الطلاب عناصر جديدة ليروا ما اذا كان الحدث سيتم بطريقة مختلفة . وبالرغم من وصف التحقيق والتجريب كمرحلتين منفصلتين في النموذج ، فان تفكير الطلاب وانماط الاسئلة التي يوجهونها ، عادة ما يتم تناولها بين هذين البعدين في جمع البيانات . وتؤدي التجارب وظيفتين : الفحص والاختبار المباشر .

الفحص . وهو تغيير الاشياء ليري ماذا يحدث . ليس ضروريا ان يسترشد بنظرية او فرض ، ولكن يقترح افكارا نظرية . ويحدث الاختبار المباشر عنه ما يجرب الطلاب رأيا او فرضا وعملية تحويل فرض الي تجربة ليس سهلا ويحتاج الي الممارسة . ويتطلب بحث راي واحد او اكثر من اسئلة التحقيق والتجريب .

ولقد اكتشفنا انه حتي اليالغين المحنكين يجدون من الايسر ان يقولوا : " اعتقد ان هناك شيئا علي علاقة به " عن ان يفكروا في سلسلة من الاسئلة التي سوف تختبر الراي . وايضا ، فان اراء قليلة يمكن ان تستبعد علي اساس تجربة واحدة ، وذلك علي الرغم من ان استبعاد متغير لم تدعمه التجربة الاولي مفر الا ان الاستبعاد مضلل جدا . ولهذا السبب فان احد ادوار المدرس ان يكبح التلاميذ حينما يفترضون انه ثبت بطلان متغير اذا لم يكن كذلك .

ويناط بالمدرس وظيفة ثانية هي توسيع استقصاء الطلاب ببسط وتحديد نمط المعلومات التي يحصلون عليها . وربما يسألون اثناء التحقيق حول الاشياء والخواص والشروط والاحداث .

وتعود الاشياء الي تقرير طبيعة هويتها (هل السكين مصنوع من الصلب ؟ هل السائل ما ؟) . وتعود الاحداث الي التحقيق من حدوث او طبيعة حدث ما (هل السكين للاعلي والمرة الثانية ؟) وتعود الظروف الي حالة الاشياء او النظم في وقت معين (هل درجة حرارة النصل اعلي من درجة حرارة الغرفة عندما رفعة المدرس لاعلي ليبين لهم انه اثثني ؟ هل تغير عندما اضيف السائل ؟) وتعود الخواص الي التحقيق من سلوك الاشياء تحت شروط معينة كوسيلة للحصول علي معلومات جديدة تساعد في بناء فكرة (هل ينحني النحاس دائما عند ما يسخن ؟) . وحيث ان الطلاب لا يميلون الي التحقق من كل ابعاد المشكله ، فانه يمكن للمدرسين ان يعوا نمط المعلومات التي يبحثون عنها وان يعملوا علي تغيير شكل الاستفهام .

وفي المرحلة الرابعة يطلب المدرس من الطلاب ان يصيغوا تفسيرا . وسوف يجد بعض الطلاب صعوبة في اجتياز المسافة بوثبة عقلية بين المعلومات التي جعلوها والتفسير الواضح . فقد يصلوا الي تفسيرات كافية علي حساب تفاصيل اساسية واحيانا تتعدد الآراء والتفسيرات الممكنة . ومن المفيد ان يطلب من الطلاب ان يعبروا عن تفسيرات حتي يزيلوا مذي الاختلافات بينها . وتستطيع المجموعة معا ان تشكل التفسير الذي يعبر تماما عن الموقف المشكل . وفي النهاية في المرحلة الخامسة ، يطلب من الطلاب ان يحلوا شكل استقصائهم ،

فقد يقرروا الأسئلة التي كانت أكثر فعالية أو خطوط الاستقصاء التي كانت مثمرة والتي لم تكن كذلك ، أو نط المعلومات التي احتاجوا إليها ولم يحصلوا عليها ، وهذه المرحلة أساسية إذا كنا ملزمين أن نجعل عملية الاستقصاء عملية واعية وأن نبرهن عليها بطريقة منظمة .

النظام الاجتماعي :

فرض ستشمان أن يكون النظام الاجتماعي تعاونيا وشديد الدقة ، وبالرغم من امكانية بناء نموذج التعلم بالاستقصاء علي درجة عالية تماما بواسطة تحكم المدرس بدرجة كبيرة في النظام الاجتماعي ، إلا أن البيئة العقلية مفتوحة لكل الأفكار الوثيقة الصلة ، ولذلك يساهم المدرسون والطلاب علي قدم المساواة عندما يهتمون بالأفكار ، وعلاوة علي ذلك ، يجب علي المدرس أن يشجع التلاميذ ليستهلوا الاستقصاء بأقصى ما يمكن ، وحيث أن التلاميذ يتعلمون مبادئ الاستقصاء فإنه يمكن لبناء الاستقصاء أن يمتد ليشمل استعمال المواد الخام والحوار مع طلاب آخرين والتجريب والمناقشة مع المدرس .

وبعد فترة من الممارسة في دورات تعليمية للمعلمين للتدريس بالاستقصاء ، يستطيع الطلاب أن يباشروا الاستقصاء في إطار يكون فيها التلاميذ أكثر تحكما ، ويمكن أعداد وحدث مثير في حجرة الفصل ، ويمكن للطلاب أن يستقصوا مستقلين في جماعات غير رسمية بالتناوب ما بين دورات استقصاء مفتوحة وجمع بيانات بالاستعانة بالمصادر الخام ، وبهذه الطريقة يستطيع الطلاب أن يعودوا للوراء أو يتقدموا للامام بين دورات الاستقصاء وبين الدراسة المستقلة ، وهذا الاستخدام لنموذج التعلم بالاستقصاء يناسب بصفة خاصة وضع الفصول

المفتوحة حيث يكون دور المدرس الادارة والارشاد والتعليمية في المراحل الاستهلاكية للاستقصاء يكون دور المدرس اختيار (او انشاء) الموقف المشكل ليحكم الاستقصائ طبقا لاجراءات الاستقصاء ، وليستجيب لسير استقصاءات الطلاب للمعلومات الضرورية ليساعد في ان تتركز استقصاءات البداية في بعد بؤري لتسهيل مناقشة الموقف المشكل بين الطلاب .

مبادئ التفاعل :

تظهر اكثر علاقات المدرس اهمية اثناء المرحلتين الثانية والثالثة ، اذ تكون مهمة المدرس في المرحلة الثانية مساعدة الطلاب علي الاستقصاء وليس ان يؤدي الاستقصاء لهم ، واذا ماوجهت اليه اسئلة لايمكن الرد عليها بنعم او لا ، يجب عليه ان يطلب من الطلاب ان يعيدوا صياغة الاسئلة بطريقة الي حد ما في محاولتهم الخاصة في جمع البيانات وربطها ذهنيا بالموقف المشكل ، وعند الضرورة ، يستطيع المدرس ان يحافظ علي تنشيط الاستقصاء بتقديم معلومات جديدة محتملة للمجموع . وبالتركيز علي احداث معينة للمشكلة او بطرح اسئلة وتكون مهمة المدرس اثناء المرحلة الاخيرة ان يحافظ علي اتجاه الاستقصاء نحو عملية البحث نفسها .

النظام المدعم :

لتدعيم الامثل - وتثقل مجموعة ادوات ولوازم التحدي التدعيم الامثل ، ومصادر المواد المرتبطة بالمشكلة ، ويكون سهلا نسبيا للمدرس ان يكتشف بنفسه مواد الاستقصاء .

التطبيق ،

بالرغم من ان التعليم بالاستقصاء اشتق في الاصل للعلوم الطبيعية ، الا انه يمكن استخدام اجراءاته في جميع المجالات الخاضعة للبحث . اي موضوع يمكن ان يصاغ كموقف لمغير يكون مرشحا للتعليم بالاستقصاء ، ويمكن تشكيل مواقف لغفر من الطراز الاول في الادب وروايات القتل البوليسية والادب القصصي العلمي او الحبيكات الروائية ، وربما تستعمل مقالات الصحف حول المواقف الشاذة او غير المحتملة في اعداد احداث حافزة . كان احد المؤلفين في مطعم صيني منذ فترة ليست بالبعيدة جدا ، واندعش للسؤال : " كيف يتنبأ العراف بواسطة بسكويت الحظ الذي لا يبدو انه حرق او طهي باية طريقة ؟ ويخطر في بالنا ان هذا الموقف كان سيؤدي الي موضوع ممتاز للتعليم بالاستقصاء بالنسبة للاطفال الصغار ، وتقدم العلوم الاجتماعية ايضا امكانات ضخمة للتعليم بالاستقصاء .

يعتبر اعداد مواقف ملغزة مهمة حرجة لانها تنقل محتوى منهج الدراسة الي مشاكل يجب تحريكها ودراستها ، وعندما تكون الاشياء او المواد متاحة او مناسبة بالنسبة للمواقف المشكل ، فوصي المدرسين بان يختلفوا وصفا مشكلا للطلاب وقائمة حقائق لانفسهم ، ويصف الموقف المشكل الحدث المتناقض ويزود المعلومات التي يستهل الطلاب المشاركة فيها ، وتعطي قائمة الحقائق المدرس معلومات اكثر حول المشكلة يعتمد عليها في الاستجابة لاسئلة الطلاب - ونوضح فيما يلي مثالا لمسألة مشكلة او قائمة حقائق .

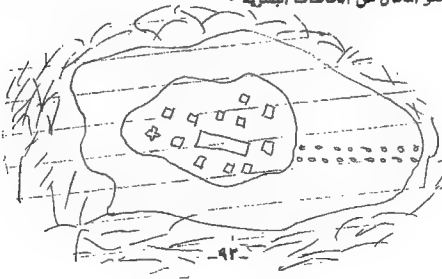
المواقف المشكلة ،

كان لدى الطلاب الدارسين لعلم اصل الانسان مشكلة اعادة تركيب احداث ثقافية ، وفصلي دراسات اجتماعية ، ركب المرشد مسألة مشكلة وقائمة حقائق للطلاب مشتقة من نشرة وعلم اصل الانسان ، ومرر المدرس المسألة التالية علي طلابه

مسألة المشكلة :

توضح هذه الخريطة جزيرة في وسط بحيرة ، والجزيرة متصلة بالشاطئ بحشي مرتفع مبني من الحجارة المكورة علي قاع البحيرة حتي وصلت الكومة الي سطح البحيرة ، ثم وضعت حجارة ناعمة السطح لتكون الطريقة ، والبحيرة محاطة بجبال والارض المسطحة الوحيدة واقعة بالقرب من البحيرة ، والجزيرة مغطاه بمباني حواطها مازالت قائمة بالرغم من اندثار الاسقف والجزيرة غير مسكونة تماما .

ومهمتك ان تكتشف ماذا حدث للناس الذين كانوا يعيشون هناك ، وماذا سبب خلو المكان من الكائنات البشرية .



وبينما يياشر الطلاب استقصاءهم يعتمد المرشد علي قائمة الحقائق الاتية
لاستجاباته :

قائمة حقائق المرشد :

- ١- البحيرة ٥٠٠ قدم عمق ٦٠٠ قدم عرضا
- ٢- المشي الحجري مصنوع من حجارة متراكمة
- ٣- البحيرة ٦٥٠٠ قدم اعلي سطح البحر ، ويبلغ ارتفاع الجبال الي ١٠٠٠ قدم .
- ٤- المنازل متقاربة لبعضها وكل منها حوالي ٢٠×٢٥ قدما ، وبه اكثر من حجرة واحدة ، والمنازل مبنية من كتل الحجر الجيري .
- ٥- وجدت في البيوت بعض الادوات والالواني الفخارية .
- ٦- الصرح (المبني الضخم) في المركز مصنوع من المرمر وله ثلاثة مستويات وارضية اكبر ست مرات من المنازل ، وتستطيع ان تشاهد من مستوي قمة الصرح الكواكب والنجوم خلال فتحة ثقب طوليا في حجر ، ففي امكانك مشاهدة كوكب الزهرة في ادني ارتفاعها الذي يحدث في ٢١ ديسمبر .
- ٧- توجد علاقة او اشارة علي ان سكان الجزيرة كانوا يصطادون بالفخاخ ، وكان لديهم ايضا قطعان رعي مثل الماشية والبقر والدواجن .
- ٨- من الواضح ان لم يكن هناك فن ، ووجدت دلالة علي كتابة محفورة
- ٩- ووجدت خزانات مياة اسفل شوارع الحجر الجيري .
- ١٠- لا توجد مستوطنات علي مذي ٨٠ ميلا .
- ١١- لم تكن الجزيرة مأهولة بالسكان حوالي ٣٠٠ عام

١٢- اكتشفت المنطقة في عام ١٩٠٠

١٣- تم تحديد موقعها في منطقة شبه استوائية في امريكا الجنوبية
حينما كانت كميات كثيرة من مياة الشرب متوافرة وحينما كانت تغلغ كل مساحة
ممكنة ، وتوجد دلالة علي الري بينما لا توجد دلالة علي تعاقب دورات المحاصيل
الزراعية ، وعموما فالارض صالحة للزراعة بدون تغريم .

١٤- توجد طبقة رقيقة من سطح التربة فوق سطح الحجر الجيري .

١٥- كان يعيش علي الجزيرة حوالي ١٠٠٠ الي ١٥٠٠ نسمة

١٦- يمكن عبور الجبال حول الجزيرة بصعوبة

١٧- يوجد محجر لتقطيع الحجارة بالقرب من الجبال وتوجد ارض مدافن

عبر البحيرة

١٨- وجدت جثث مطوية الايدي

١٩- لا توجد دلالة علي ولاء الطاعون او مرض جماعي او حرب .

المواصلة مع مستوي العمر :

يمكن ان يستخدم التعليم بالاستقصاء مع كل الاعمار ، ولكن كل مجموعة
عمرية تتطلب المواصلة سبق ان راينا ان التعليم بالاستقصاء يستخدم بنجاح مع
اطفال الحضنة ويواجه صعوبة مع الصف الثالث ، لانه مع ابعاد اخري للتعليم
يكون كل طالب وكل مجموعة حالة منفردة ومع ذلك ، توجد طرق متعددة
لتبسيط النموذج حتي يتمكن الطلاب من الاندماج في كل مرحلة ، ومن الافضل
مع الاطفال الصغار ان يظل محتوى المشاكل بسيطا ، وبما مع تاكيد اكبر علي
الاكتشاف عن التاكيد علي مبدأ العلاقة السببية ، والمواقف المشكلة التي تكون

مناسبة مثل " ماذا بداخل الصندوق ؟ ماذا يكون هذا الشيء الفريد ؟ لماذا تتدحرج البيضة بطريقة مختلفة عن الاخرى ؟

وعرضت مدرسة نعرفها لطلابها صورة لسنجاب طائر من مجلة لمدرسي العلوم ، وحيث ان معظمنا يعتقد ان الحيوانات لاتطير فان هذه الصورة كانت في الحقيقة حدثا متناقضا ، وطلبت من الطلاب ان يعرضوا علي بساط البحث تفسيراً لهذه الظاهرة من خلال اجراءات الاستقصاء ، وتمتلى كثير من الكتب العالمية بتجارب علمية بسيطة ، كثير منها مناسب لصفوف المرحلة الابتدائية ، وتعمل القصص البوليسية والالغاز بصورة جيدة كمثير للاطفال الصغار ، وطريقة اخرى لمواصلة التعليم بالاستقصاء للاطفال الصغار تتمثل في استخدام مادة بصرية والمدعمات التي تعطي مقاتيحا لحل اللغز والتي تبسط المؤثر وتقلل متطلبات الذاكرة ، ومن المفيد ان نهدف الي واحد او اثنين فقط من الاهداف النوعية في الفصل الدراسي المفرد للتعليم بالاستقصاء ، بداية (مع تلاميذ من جميع الاعمار) من المناسب ان نبدأ الحركة بمباراة بسيطة تتطلب اسئلة نعم او لا ، وسوف تعطي المباراة للتلاميذ الثقة بالنفس بان في امكانهم صياغة اسئلة عن اراء مباشرة ، وبعض المدرسين ممن نعرفهم يستخدمون حقيقة الالغاز ، وآخرين يلعبون لعبة " افكر في شيء ارتديه - خمن ماهو " ألعاب التخمين البسيطة مثل هذه تعطي ايضا تدريبا للطلاب في تمييز الاسئلة المتعلقة بالافكار (هل هو قميصك) من الاسئلة المميزة للخصائص (هل هو مصنوع من القطن؟) وفي الاستقصاء توصي بتقديم كل عنصر علي حدة مع التاكيد عليه في البداية ، يمكن اجابة كل اسئلة نعم - لا ثم يمكن ان يطلب من التلاميذ ان يحولوا اسئلتهم

اللفظية الي تجربة ، ومرة وراء مرة تضيق تقييدات الاستقصاء بينما يتعلم الطلاب كلا من العناصر ، ومحاولة التغير والتأكيد بشدة علي العناصر في الحال سوف تشيط عزم كل من الطلاب والمدرس .

والطلاب الاكبر سنا قادوون بصورة افضل علي تناول عملية الاستقصاء نفسها ، ومادة الموضوع - بخاصة العلوم - جاهزة اكثر لتوجه نفسها الي التعليم بالاستقصاء ، ومن ناحية اخري قد يكون العمر والجنس عوامل محيطة في العملية ، بينما توجد حوادث متعارضة مناسبة في مناهج المرحلة الثانوية والصفوف العليا في المرحلة الابتدائية ويكون من الضروري دائما للمدرس ان يحول المواد المتاحة من الطابع التفسيري الي الطابع الاستقصائي ، وذلك لكي يخلق موقفا مناقضا .

تعلم مواصفة البيئة :

ومثل نماذج اخري كثيرة ، وبصفة خاصة نماذج معالجة المعلومات ، يمكن للتعليم بالاستقصاء ان يدرس في اطار توجيه المدرس او بالاندماج في زيادة التوجيه الذاتي او بالبيئات المحورية للتعليم ، ويمكن اشتقاق الاحداث المتناقضة خلال وسائل الطباعة او الفيلم او الوسائل السمعية ، او بطاقات المهام التي توجه الطلاب الي الاستجابة طبقا للنموذج الممكن اشتقاقه ويمكن مباشرة الاستقصاء في اكثر من فترة عدة ايام كما يمكن المشاركة في نتائج استقصاءات التلاميذ الاخرين . ويجب ان يكون للطلاب حرية الوصول الي المصادر الملائمة ، ويمكنهم ايضا ان يعملوا معا في مجتمعات او يشتقوا حوادث متناقضة ويشاروا دورات استقصاء للتمييزين بينهم .

تأثيرات التدريس والتنشئة :

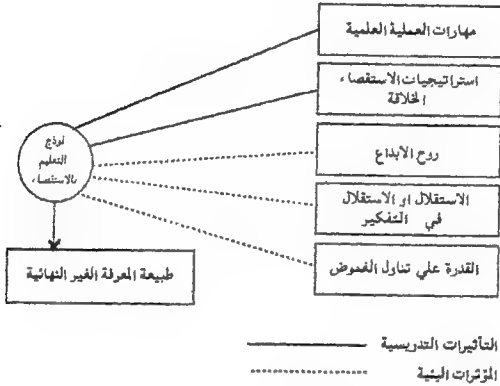
يسمح النموذج باستراتيجيات للاستقصاء ، والقيم والاتجاهات الأساسية للعقل القائم بالاستقصاء تشمل :

- ١- مهارات العملية (ملاحظة - جمع وتنظيم بيانات - تصنيف وتحكم في المتغيرات - صياغة واختيار الفروض - تفسيرات - استدلال)
- ٢- المتعلمون النشطون المستقلون
- ٣- التعبير اللفظي
- ٤- القدرة علي التعامل مع الغموض والمثابرة عليه
- ٥- التفكير المنطقي.
- ٦- الاتجاه الي ان المعرفة غير نهائية .

المخرجات الرئيسية للتعليم بالاستقصاء هي العمليات التي تدور حول ملاحظة وجمع وتنظيم البيانات والتصنيف والتحكم في المتغيرات ، وفرض الفروض واختبارها ، وصياغة التفسيرات والتوصل الي الاستنتاجات (انظر شكل ١٠٤) ويتكامل النموذج بطريقة رانمة مع هذه المهارات المختلفة للعملية (وحدة خبرة مفردة ذات معنى او هدف) وتمزز بنية النموذج للنشاط والتعليم الاستقلالي حين يصيغ الطلاب الاسئلة ويختبرون الافكار ويتطلب توجيه الاسئلة شجاعة ولكن علي امل ان اخذ المخاطرة من هذا النمط سوف يصيح طبيعة ثانية للطلاب ، وسوف يكونون ايضا اكثر خبرة بالتعبير اللفظي بالاضافة الي الاستماع الي الاخرين وتكر ما قيل .

بالرغم من تاكيد النموذج علي المعالجة ، فان التعليم بالاستقصاء ايضا

يفضي الي تعلم المحقري في الساق من المنهج تحقار منها المشاكل ، فمثلا :
صاغت سثنمان مناهج كاملة قالاقتصاديات والجيولوجيات وفي رايانا ان هذا
قابل للملائمة لجميع مناطق المراحل الابتدائية والثانوية .



شكل ١-٤ المؤثرات التعليمية والبيئية
نموذج التعليم بالتدريب

النظام الاجتماعي :

يمكن ان يبنى نموذج للتعليم بالاستقصاء علي درجة عالية بواسطة تحكم المدرس في التفاعل والنصح باستعمال اجراءات الاستقصاء ، ومع ذلك فان معايير الاستقصاء تتمثل في التعاون والحرية العقلية والمساواة ، ويجب ان يشجع التعاون بين الطلاب وان يكون البيئة العقلية مفتوحة لكل الافكار المرتبطة ، ويجب ان يساهم المدرسون والطلاب علي قدم المساواة حيث تكون الافكار هي المعنية .

مبادئ التفاعل :

- ١- تاكد ان الاسئلة صيغت ليتمكن الاجابة عليها بنعم او لا ، وانها في جوهرها لا تتطلب ان يقوم المدرس بنفسه بالاستقصاء .
- ٢- اطلب من الطلاب ان يعيدوا صياغة الاسئلة غير الصالحة للاستقصاء
- ٣- استعمل لغة عملية الاستقصاء - مثلا - طابق اسئلة الطلاب كافكاره وشجع علي الاختبار (التجريب) .
- ٥- حاول ان توفر بيئة عقلية حرة بعدم تقييم اراء الطلاب .
- ٦- حث الطلاب ليقدموا عبارات اوضح للافكار . ودعم احكامهم العامة .
- ٧- شجع التفاعل بين التلاميذ .

نظام التدعيم :

افضل تدعيم هو مجموعة من مواد المواجهه ، والمدرس الذي يفهم العمليات والاستراتيجيات العقلية للاستقصاء ومواد المصادر المرتبطة بالمشكلة .

الفصل الرابع نموذج المفاهيم

اكتشاف المفهوم :

من المهم ان نلاحظ ان الموقف التعليمي يمكن ان يطالب الافراد باكتشاف المفاهيم دون اي توجيه تقريبا ، فقد نظم جولد شفتين وفيير (١٩٦٥) موقفا تعليميا شمل فيه تلاميذ المدرسة الثانوية ليختاروا من عرضين متتابعين لصور لاعملي لها ، والاختيار الصحيح للاجابات الصحيحة يكون لدي مجموعة من التلاميذ عن طريق اختيار الموقع اي اختيار الصورة التي علي اليمين ، وفي المجموعة الاخرى كان ظهور شيء معين هو الاختيار الصحيح .

وقد سئل التلاميذ ببساطة ان يشرحوا الي اختيارات وقد تم امدادهم بتوجيهات شفوية باقل قدر ممكن ، وكان مفهوم الموقع اكثر صعوبة من مفهوم الظهور ، وفي كلتا الحالتين تطلب الامر عدد كبير من المحاولات قبل ان يتم اداء الاختبار فعليا . واذا فحص المرء هذه المواقف بموضوعة فانها تؤدي الي النتيجة التالية :

ان الاكتشاف يدين توجيه يجعل عملية تعلم المفاهيم عملية بطيئة جدا ، ومن الواضح ان الافراد البالغين لا يتعلموا المفاهيم بهذه الطريقة غملا اذا اداد شخص بالغ ان يتعلم اختيار الصورة التي علي اليمين فانه يقول علي اليمين ويتم الحصول علي المفهوم من المحاولة الاولى .

فاذا اراد الفرد تحقيق سلوك فعالة لمشكلة ذات اتجاهين متضارين متعاكسين للتلاميذ في سن السابعة فما عليه الا ان يذكر العكس فيصبح المفهوم

جاهزا للاستعمال . والامثلة في المواقف التعليمية المدرسية ليست مختلفة من حيث المبدأ . فلا يبدأ التلميذ في تعلم ماهية الخلية بواسطة الاكتشاف ان هذا هو اسمها وإنما يتم اخباره بها . ولا يبدأ الطفل عملية اكتشاف ماذا تكون " الدائرة " بالبحث عن دائرة مرسومة وإنما يخبر ماذا تكون الدائرة .

وهذا معناه انه عندما يتم تعلم " ملصقة العنوان " مسبقا بواسطة التوضيح اللفظي او اي نوع آخر فانه من السهل جدا استرجاعها بواسطة بعض التعليمات الشفوية اكثر من توقع اكتشافها تلقائيا .

والواقع يجب ان يكون هناك فرق بين استخدام مفهوم سبق تعلمه في موقف جديد بالنسبة للفرد المراد من ناحية وبين تعلم مفهوم جديد تماما بالنسبة للطفل من ناحية اخري ولا يستطيع الاخير (الطفل) نقل العبارة اللفظية التي تم تعلمها الي الموقف الجديد . والطفل الصغير يجب ان يستجيب لعدد من الامثلة المعطاة في الفصل قبل ان يستجيب ذهنيا لاي عضو في الفصل الدراسي كما يجب ان يفرق بين الامثلة السلبية والايجابية .

وكفرضية تتعلق بكيفية تعلم الطفل للمفهوم يمكن تقديم مايلي :

١- اعرض علي الطفل مثال للمفهوم (كمثال حافة كحافة قطعة من الورق وقل هذه حافة) .

٩- اعرض عليه مثال اخر مثل حافة حمام السباحة وقل هذه حافة .

٣- اعرض عليه مثال معاكس مثل جانب او قمة اسطوانة وقل هذه ليست حافة

٤- اعرض شيئا اخر مثل كوب وشر الي مواضع مختلفة وقل هذه حافة وهذه ليست حافة .

٥- كاختبار اعطي الطفل صندوقاً وقل ارني حافته .

وربما احتاج بعض الاطفال مزيد من الامثلة السلبية والايجابية (الامثلة المستفادة) اكثر من غيرهم ويفضل ان يستخلم المعلم صيغة السؤال والمناقشة اكثر من الصيغ التقريرية الاخبارية في معظم الحالات ، ومن المهم ان نلاحظ ان هذه الطريقة موجه بشكل دقيق وتنطلب هذه الطريقة اتصال من خلال اللغة لضمان نجاحها ، قد يكون للاستكشاف عملية داخلية من اجل الحصول علي المفهوم ولكن الموقف التعليمي الخارجي هو الذي يتطلب توجيهها شاملا .

تدريس المفاهيم في غرفة الدراسة :

المفاهيم لا يمكن اعطاؤها للفرد او الاخبار بها ولا يد علي الاقل من التعرف عليها وينبغي ان ننمي ونطور مفهومنا لأي شيء حتي يصبح جزءا من حصيلتنا المعرفية ... ان تدرس المفاهيم يعني في الواقع وضع التلاميذ داخل خبرات التعلم التي تسهل عملية ادراكهم لمفهوم معين .

والادراك عملية طويلة ، وتتكون اساسا من خطوتين فهي تتطلب منا:

اولا - هضم التركيب المبدئي للمفهوم مهتمين بالعناصر الاساسية ، وبعد ذلك ينبغي ان نستخدم هذا المفهوم لتحليل خبرة او بيانات جديدة من اجل تطوير معاني وتصورات جديدة ، وفي عملنا هذا فاننا نوسع المفهوم المبدئي باضافات الابعاد التي تتضح اثناء هذه الخبرة ، وساعدة التلاميذ لادراك هذا تتطلب ان نوجههم لاشتراك في هاتين العمليتين وهما تقديم المفهوم ... ثم التناول التفصيلي للمفهوم "توسيعه وصقله" .

ثانياً - تقديم المفهوم :

يمكن ان نقدم للمفاهيم بعدة طرق واحد المداخل لهذا هو اخبار التلاميذ بتصورنا حول مفهوم معين وتحديد له ثم وصفه باعطاء مثل او مثليين توضيحيين او يمكننا ان نقدم مفهوما كما يتخيله ويشرحه علم الاجتماع وفي كلا الطريقتين يقتصر دورنا علي اعطاء التلاميذ تعريف المفهوم من شخص آخر ، واستخدام هذا المدخل يجعل التلاميذ يتعرف علي الحدود الخارجية للمفهوم لكنهم لم يفهموا هذا المفهوم كنتيجة ، والادراك الداخلي للمفهوم ما - اي جعله جزءا من الحصيلة الذهنية للفرد يتطلب من التلميذ ان يستخدم هياكل مفاهيمية مختلفة وجديد في الدروس التالية ، وهناك مدخل اخر اكثر نفعاً لتقديم المفهوم للتلاميذ وهو اشراك التلميذ في أنشطة التعليم لايتكرر تصورات ذهنية خاصة حول شيء معين .
وهذا يتطلب اساسا اشراك التلاميذ في :

- ١- الادراك الاولي .
- ٢- التجميع والتصنيف .
- ٣- التعرف علي العلاقات المتبادلة .
- ٤- الافتراض .

٣- المبركات الاولى :

هي بالتحديد ماتعنيه الكلمة - مقدار جميع المضامين الممكنة لكلمة او جملة او مرادفتها او المضامين والمصطلحات المرتبطة بالكلمة وهدف هذا هو توضيح جميع الارجح الممكنة لفكرة ما او شيء معين .

وهذه الخطوة الاولى هي محاولة الالمام بجميع التفسيرات المختلفة او انماط السلوك المرتبطة بمفهوم معين . وهذه الخطوة يمكن اداؤها بمجرد طلب التفكير في جميع الاشياء المرتبطة بشئ معين رمزه (x) دون اي اعداد محددة قد يتبع هذا النشاط خبرة معينة تحتوي علي بعض العناصر المرتبطة بشكل عام بالمفهوم .

وبعد ان يتم تجميع هذه المصطلحات المرتبطة بالمفهوم ينبغي تقسيمها الي فئات وجميع تلك المصطلحات المتشابهة يجب ان تجمع في مجموعة واحدة ويتم تمييز المجموعة باي مصطلح يستطيع وصف العنصر المشترك ، ثم ينبغي اختيار المجموعات لتحديد ايها له علاقات مع الاخرى . ويبدو بعضها كعناصر لهني رئيسي بينما قد تتعلق مجموعات اخرى باحدى هذه العناصر .

وبعد ان يتم اقرار هذه العلاقات يمكن ترتيب المجموعات نظريا بواسطة رسم بياني بحيث تصبح هذه العلاقات واضحة تماما . هذه العملية هي عملية الاقتراض لكل البيانات والنتيجة هي تكون مفهوم اي تصور ذهني لاي شئ نعمل معه .

ولنفرض علي سبيل المثال اننا فريد ان ننمي مفهوم " المنظر الطبيعي الريفى " فانه من الضروري اولاً - ان نكون مدركات اولية حول هذا المفهوم فبماذا نفكر حول مفهوم المنظر الريفى ومتي ؟ ربما وردت المصطلحات التالية الي اذهاننا فوراً

بيوت	طرق	لوحات إعلانية
اشجار	ارجوحة	وديان
زهود	شجيرات	انهار
تلال	ملارس	مروج
عوامل تعرية	اعمدة هاتفية	اكوام حصى
عشب طويل	اراضي منخفضة	مصانع

وبالطبع من الممكن وجود عديد من العبارات الاخرى ولكن دعنا نعمل مع هذه المصطلحات فقط ، هل هناك مصطلحات متشابهة ؟

هل يوجد شيئا مشتركا بينها ، ربما استطعنا ترتيبها في مجموعات كمايلي :

(1)	(ب)
بيوت	تلال
ملارس	وديان
طرق	عوامل تعرية
اعمدة تليفونان	اراضي منخفضة
مروج	اشجار
اراجيع لوحات	ازهار
اعلانية	شجيرات
اكوام حصى	عشب طويل

والعبارات في "أ" من صنع الانسان ، والعبارات في "ب" الطبيعية ،

ويفحص ادق يمكن ان نري ان هذه المجموعات يمكن ان تنقسم الي مجموعات
فرعية اكثر :

(ج)	(د)	(هـ)
بيوت	طرق	اراجيح
مدارس	لوحات اعلانية	مروج
مصانع	اكوام حصي	
	اعملدة هاتف	
(و)	(ز)	(ح)
اشجار	تلال	عوامل تعرية
ازهار	وديان	
شجيرات	اراضي	
عشب طويل	منخفضة	

وتحتوي المجموعات (ج- ، د ، هـ) على طبقات مختلفة من الاشياء التي
هي من صنع الانسان وتتكون المجموعة (ج-) من ابنية عامة وخاصة ، وتتكون
(ج-) من خدمات عامة ، و(هـ) من ابنية ترويحية والمجموعة الباقية مأخوذة من
الاشياء الطبيعية فتتكون (و) من الاشياء التي تنمو في الارض ، و (ز) من
صفات سطح الارض . و (ح) بطريقة تشترك فيها صفات سطح الارض .

والآن ماهي العلاقات بين هذه المجموعات ، ربما التصور الذي يظهر هنا
يمكن وصفه علي النحو التالي :



هذا الرسم التخطيطي هو تمثيل لتصور ذهني للمنظر الطبيعي وهو ليس
مكتسلا بالشكل الذي يمكن لاحد الجغرافيين ادراكه ، فهو قد يضيف علي سبيل
المثال بعد " الاصول " لعنصر ملامح سطح الارض ، وربما بعد " الاسباب " أيضا
(يعني نوع التربة ، ودرجة الحرارة ، ومساعدة الامطار في نمو النبات) وسوف

يتغير المفهوم بالتأكيد مع الزمن كلما استخدم لتحليل مناظر طبيعة واسعة الاختلاف ، وليس من المرغوب فيه الاعتماد على الخبرة السابقة او معرفة التلاميذ في تقديم احد المفاهيم .

وفي حالات كثيرة يقتقد التلاميذ الي خبرات او معلومات تمكنهم من الادراك التفصيلي المفيد الخاص بانواع معينه من المفاهيم خاصه الاكثر تجريدا مثل صنع القرار والابريالية او التفاعل القضائي ، وعلي العكس قد يستجيب التلاميذ لمبدأ او خبرة تعليمية يصممها المعلم لكي يدمجها بامطه للمفهوم المهد للتقديم .

ويستطيع التلاميذ اختيار هذه الامثلة والتعرف علي عدد من الاشياء التي يرونها ، ويمكن بعد ذلك عمل قائمة بالاشياء التي يلاحظونها ، وبهذا يصبح تقديم المفهوم بطريقة الصحيح .

والصور ليست هي الوسيلة الوحيدة التي يمكن استخدامها ، فعند تقديم مفهوم " المنظر الطبيعي الريفي " مثلا يستطيع المعلم ان يد كل عضو بالفصل بقصيدة حول المنظر الريفي ، او يقال قصير او حتي بفقرات ملأمة من يوميات رحالة ، ثم يكون له بعد ذلك قائمة التلميذ للاشياء التي يري انها ترتبط بالمنظر الريفي في كل مصدر من مصادر التقديم . او قد يذهب الفصل كله الي نوافذ الفصل ويسجلون الاشياء المختلفة التي يرونها في الخارج كجزء من المنظر الطبيعي .

وهناك مجموعة متنوعة واسعة من المصادر متاحة للاستخدام في اشارة الخيال حول اي مفهوم خاص ، وسواء كان المفهوم قد تم تقديمه بواسطة المعلم

نفسه او بواسطة تخيل التلاميذ من خلال خبراتهم الخاصة ، او بواسطة تحليل
القصل لبعض امثلة المفهوم فان من المهم تذكر ان هذه ليست سوي الخطوة الاولى
في ادراك المفهوم . والخطوة التالية وهي الحاسمة هي اعطاء تفاصيل عن المفهوم
في عملية هضم وتعلم المفهوم .

ثانياً تناول المفهوم بالتفصيل : والخطوة الاساسيه الثانيه في ادراك المفهوم
هي التناول الدقيق لتفاصيل المفهوم بمعالجه بيانات جديده .
وفيما يخص ارشاد التلاميذ لتطوير مفاهيمهم الخاصه فان هذا يعني ببساطه
امدادهم بفرص العمل مع البيانات والتي لن تعزز العناصر الاساسيه للمفهوم
فحسب ولكنها ايضا ستوسع المفهوم الكلي ذاته باضافه ابعاد جديده .
وبهذا العمل قد تتحور العناصر الاساسيه للمفهوم بشكل كبير كما تسببت الخبره
مع البيانات الجديده في تعديلها او ادماجها او حتي الغائها .
وعليه صقل مفهومه لا تنتهي ابدا لانه كلما زاد استخدام المفهوم كلما اصبح
اكثر نفعا وبالتالي كلما كثر استخدامه بعد ذلك .

ويتطلب توسيع وصقل المفاهيم استخدام انواع مختلفه من البيانات .
مبدئيا لابد ان يعمل التلاميذ مع البيانات التي تعكس العناصر الاساسيه
للمفهوم كما عالجوها من قبل .

تم يمكن ادخال البيانات ذات العناصر المشتركه الاخرى المرتبطه بالمفهوم ،
ويمكن تحليلها بحيث تظهر الابعاد الجديده للمفهوم .
واخيرا يمكن فحص البيانات المشابهه الي حد ما ولكنها تفتقد المكونات الاساسيه

للمفهوم ، وليس لتوسيع المفهوم نفسه بقدر ما هو لتعزيز عناصره الأساسية
بتعريضهم لعناصر مضادة قد ينتج معها العناصر الأساسية .

ومن الممكن جعلنا علي سبيل المثال ان الجهود المبذولة لادراك المفهوم متحمل
واحد او اثنين من ابعاد المفهوم التي نعتقد او يعتقد الآخرون انها هامة . ولهذا
لا بد علي التلاميذ ان يكونوا علي اتصال مع البيانات الجديدة ، التي من شأن
تحليلها ان يقودهم الي التفكير علي الاقل في اضافته هذا البعد الي تصورهم عن
المفهوم . واذا فشل التلاميذ في اضافته فثمة مثل " ابنه منزليه " في تصورهم
المبدئي للمنظر الريفي مثلا ، واذا كان الخبراء المختصين يعتبرونه جزءا هاما من
المنظر الريفي ، فيجب علينا اذن ان نوفر للتلاميذ الفرص لاستخدام بيانات تغلب
عليها الابنية المنزليه . مثل صورته فوتوغرافية لبناء منزل . وكنتيجة لهذه الخبرة
يجب علي التلاميذ ان يضيفوا بعدا جديدا لمفهومهم من اجل توفير فته هامة
بالنسبة لهذا النوع من البيانات .

وبعد ان نرشد بهذا الشكل التلاميذ لكي يكونوا مفهومهم الخاص عن
المنظر الطبيعي كما شرحنا سلفا ، يمكننا بعد ذلك مساعدتهم لتوسيع وصقل
المفهوم بجعلهم يستخدمون هذا المفهوم لشرح مجموعه متنوعه من البيانات .

ويمكن بالتأكيد لمفهوم (المنظر الريفي) بوصفه السابق ان يتسع كثيرا كلما
استخدم لتحليل المنظر الطبيعي الريفي في اثيوبيا عند دراسته هذا البلد في

جغرافيه العالم ، والمنظر الريفي لاحدي القرى في محافظة القليوبية عند دراسته
وحده المعلومات والانشطة البيئية في بدايه المرحلة الابتدائية.
ونفس هذا المفهوم يمكن استخدامه كذلك لفهم لوحه تشكيليه او فيلم عن
اسيا او مجموعه من " رسام الشجاعه في سيناء " وميدان المعركه في اكتوبر ٧٣
او حتي صوره لرواد الفضاء علي القمر . ويمكن ان تستخدم في اضاءه معني لاي
موقع في اي حدث او اي وقت او اي مكان في التاريخ .

ومعرفه المفاهيم يمكن تقييمها بطرق عديده ايضا ، فسواء طور التلميذ
مفهوما جيد التعريف للمنظر الطبيعي ام لا ، فان هذا يمكن تحديده بسؤاله ان
يصف منظرا سواء شفاشته او تخرييرا او حتي يرسمه لوحه . او يمكن اعطاؤه ثلاثه
او اربع صور ملتقطه في منطقه معينه او خريطه طبوغرافيه او صورته جويه
ويسئل ان يصف المنظر الطبيعي الذي يراه . وفي اي حاله يحتوي فيها وصفه
علي تعليقات للعناصر التي درسها في الفصل للمنظر الطبيعي ، فانه سيكون
من الصحيح اعتبار ان هذا التلميذ قد بدأ يهضم (يتعلم) مفهوم المنظر الريفي
الطبيعي .

اما اذا بدأ اقل معرفه بهذه العناصر فيجب القيام بمزيد من البحث في
طبيعه المنظر الريفي الطبيعي .

تطور مفهوم الامبريالية من خلال التلاميذ :

فائدة الامبريالية انها مفهوم ومفتاح لفهم الحوادث التي كونت السياسة الامريكية الغربية خلال الفترة ١٨٩٨ - ١٩٠١ م وفهم العلاقات العالمية في عصرنا الحاضر وهي مفهوم ليس له اي تعريف كامل وهو نوع من التسمية الموفقه تعطي عدد من الحوادث والفهم المفتوح للاستثناء وهو تسميه سوف يوجد حولها اختلاف للمعاني عند اعضاء الفصل .

الخطوة التالية طبقت وقبل مناقشه الفصل لمعني الامبريالية في حصة التربية الوطنية فقد طلب من التلاميذ ان يكتبوا ماذا تعني الامبريالية لهم .
وتتبع المناقشه يتم بواسطه المعلم في الجزء الباقي من الحصة وذلك :

(١) لكي يصرح بتعريف الفصل للاستعمال الجماعي للتسمية .

وفي الحصة التالية يسأل الطلاب باخذ تعريف الفصل للامبريالية :

(٢) لكي يطبق علي فتره الحرب الفيتناميه الامريكيه .

(٣) وليثبت التعريف كما صرح به الفصل سواء كان مناسباً ام لا .

(٤) ولكي يرينا ما هي التحاليل التي عملت في (١) وفي (٢)

والتي تقترح لهم حول المفهوم مثل الامبريالية .

الخطوة التي تطورت مع هذا الفصل الخاص يمكن ان تلخص بالاتي :

(١) اختيار المفهوم الرئيسي .

(٢) مشاركة الطلاب في التوسع اللفظي للمفهوم كوسيله لقبوله

وخضوعها للكلمات تشير الي عمل (واعطاء تعريف عملي) .

- (٣) مشاركة الطلاب في تكوين القواعد والشروط لاستخدامهم المفهوم
(٤) تطبيق التعريف في مجالات الاتفاق علي حالات عديدة مختلفه
كوسائل لتطوير التمييز والاتقان والمرونة في استعمال المفهوم .

التعريف العملي للتسمية المحددة :-

العامل المهم في مساعده التلاميذ لتطوير الكفاءه (الجداره) في استعمال التسميه المحدده مثل (الامبرياليه) هو ان نقله الي كلمات تشير الي الاعمال والسلوك والتي هي جزء من تجاربهم .

في الفصل الذي ذكرناه علي كل طالب ان يقرر كتابه وبعضهم عبر شفويا في حصه المناقشه عن الاعمال والسلوك في جزء من الشعوب انها بالنسبه لهم اشارات للامبرياليه : استجابات التلاميذ التمثيليه استشهد بها لتوضيح (الالفاظ) ان التلاميذ قد عملوا حصر لمعني الامبرياليه كسلوك واعمال والتي طوروها الي المعاني الصحيحه .

اما اسم الدوله امبرياليه اذ تدخلت في شئون دوله اخري لتحصل علي منافع لنفسها وهذه تستطيع ان تعمل بارسال اعلانات او اسناد بعض المناصب والتي سوف تنجز الاشياء التي تحاول الدوله عملها او باستعمال القوه الخارجيه واذا استعملت الدوله القوه لتحصل علي سيطره كامله علي دوله اخري مثل ما فعلته امريكا باقمارها الصناعيه وكل ما يعني امبرياليه امبرياليه . ولو كان للدوله امبراطوريه استعماريه التي اجرت للتجاره مع الدوله الام او تضع حدود

اخرى لها ويعد ذلك سوف تكون هذه امبرياليه ولو نشرت الدوله ايدلوجيتها
الطبيعيه الي دول اخري وسببت لهم تغيير في نوع حكومه توالي الدوله الاولى
فهذه امبرياليه .

وعندما افكر في كون الدوله امبرياليه فانا دائما لا افكر في طريقه مدح
او ذم لان كلمه (الامبرياليه) اصبحت واحده بمعنى ان يطلب الامبريالي
بالنسبه لي هو واحد له اهداف توسعيه خلف حدوده من اجل السيطرة علي
مساحات اخري وشعب من العالم لاقامه ما يشبه الامبراطوريه .

الامبرياليه لها معني متافي اتكلم عنها في الاشاره الي شعب يجبر
حكومته وعاداته وقانونه لشعب اخر .

وهذا المعني اللفظي يقترح اعطاء فرصه لكل التلاميذ لتقليل التسميه
المجرده الي مستوي قريب قدر الامكان الي الاشياء المجزيه لديهم .

لمساعدته التلاميذ للتفكير من خلال الحالات لاستعمال التسميه المجرده يمكن
ان يؤدي الي مشكلات اذا لم ينتبه المدرس الي الحاله التي بها يستطيع من خلال
المناقشه ان يغير الي حالات من قرار التلاميذ . التجريد ماخوذ من الملاحظات
لمناقشه الفصل التي توضح النقط .

المدرس : هل يمكن لنا ان نصل الي اتفاق علي معني هذا المفهوم
(الامبرياليه) ماذا يعني ذلك المفهوم لك ؟

احمد : انه احد الشعوب التي تتدخل في شئون شعب اخر .
عمرو : هي دوله قويه تريد النقود او الارض او السيطرة علي دوله اخري

طسارق : لماذا ؟ وهي دولة بسيطة تحاول ان تبني امبراطوريه .

هشام : الامبرياليه تعني نوع من السيطرة علي دوله اخري او شعب اخر

حاتم : سوف اسمي الحرب الامريكيه الفيتناميه امبرياليه .

المدرس : لو كان للامبرياليه سيطره او تاثير فلماذا نقول للحرب
الامريكيه الفيتناميه . هي امبرياليه وعلي الرغم من انها حرب
لتحرير دولة من الشيوعيه .

حاتم : حصلت كوبا علي استقلالها ولكن اعطي للولايات المتحده
السيطره علي كوبا لبعض الوقت .

المدرس : هل نحن متفقين علي ان الامبرياليه توجد جيتما يحاول الشعب
(١) ان ييسط او ان يحكم شعب (ب) .

تامر : يجب علينا ان نضيف الي ذلك عن طريق السيطرة او التملك
لمصادرها الطبيعيه (الجمله تقرأ : الامبرياليه توجد عندما يحاول
شعب () ان يسيطر علي شعب لا عن طريق السيطرة او ملك
مصادرها الطبيعيه) .

المدرس : هل توجد حالات اخري يجب ان تستحق الاعتبار .

(وقفه)

المدرس : الحالات التي تقتضي نشوء الامبرياليه .

هشام : التضخم السكاني الذي يجعل الدولة مكان الفائض الانتاج في
الدول المستعمره .

حسن : عندما تحتاج الدولة للاسواق لتسويق المنتجات الفائضة .

عمرو : التطور الصناعي .

فريد : المناطق الواقعة تحت التطور في العالم تولد فراغ تدعوا

للإمبريالية وبعض الشعوب وخصوصا الكبيره ان تتحرك الي هذا

الفرا .

علي : امن واهداف وتقدم دوله ما قد يسؤدي الي اتباعها لسياسه

الرأسماليه

استجابات الطلبة السبعه الاوائل تدل علي ان الطلاب يصفون اعمال هذه الدول ومن خلال ذلك يكتونوا تعريف عملي للرأسماليه .

وفي التسميه المجرده التي ذكرناها سابقا فان القارئ سوف يلاحظ ان جزء من التعريف يبدو انه وصل الي نقطه حيث اتفقت المجموعه علي ان الإمبرياليه توجد حينما يحاول الشعب السيطرة او حكم الشعب . وعند هذه النقطه يحاول المدرس ان يحافظ علي المناقشه مقترحه لاجل اعتبار حالات استعمال التسميه ، ولكن المناقشه تغيرت فجأة الي حالات من الإمبرياليه . كلمات سؤال المدرس هي المفتاح للتغير المفاجئ في اتجاه التحاليل . وباضافه (الحالات التي تعطي ارتفاع او تسمح للإمبرياليه) فان المدرس يوجه تفكير الطالب بعيدا عن حالات استعمال التسميه الي حالات استعمال تصف او تخبر كيف ان حاله الإمبرياليه تأتي للوجود حالات استعمال التسميه وحالات وصف او الاخبار عن كيفية استعمال التسميه هما شيان مختلفان .

الشيء الأول هو المظهر (هيئه) الاساس لتحليل المفهوم بينما ان الشيء الاخير لا يكون كذلك . وعندما يكون غرض المناقشه هو وضع القواعد او الحالات لاستعمال التسميه المجرده . فان علي المدرس ان يكون محترس (يطلع) علي التفكير المتغير بعيدا عن تطور التعريف العملي الي مناقشه الحاله او الوضع . وللتغيير من شيء الي شيء اخر دون مساعدته الفصل لفهم ما يحدث هو اعطاء فهم سيئ للمفهوم وللحالات لاستعمالها .

البحث والتحقنه لمقاهيم احسن :

للحصول علي تعريف شكلي لاستعمال المفهوم فان الطلاب ربما يفكرون ان لديهم تعريف كامل ملائم عندما يطبق علي اوضاع مختلفه وتقديم التجارب الذي به يتعلم التلاميذ ان التعاريف العمليه تعطي فقط حالات كافيه لاستعمال التسميه هي مهمه لتطوير فهم المقاهيم .

في التحليل لمفهوم الامبرياليه داخل الفصل فان المدرس يقدم تجريه للطلاب عن طريق سؤالهم وطلبهم لتطبيق تعريفهم للامبرياليه علي عهود الحرب الامريكيه الفيتناميه وعلي العهد الجاري للسياسه الامريكيه الاجنبيه حيث ان تعريفهم كان مناسب أوغير مناسب .

وقد سألوا ايضا ن يضعوا تطبيقهم لتعريف العهدين المقترحين لهم حول المفهوم .

التعريف الذي تطور في مناقشات الفصل والذي طبقت علي العهدين المختلفين في سياسه الشعب الاجنبي اتبع :

الامبرياليه توجد عندما يحاول الشعب السيطرة علي الشعب لا عن طريق الحصول علي السيطرة وامتلاك مصادرها الطبيعيه وان يجعل الشعب معتمدا علي الشعب بصناعه او استيراد البضائع او يجعل الشعب لا يتقبل المذهب الديني او السياسي للشعب .

الاقتباسات المأخوذه من اوراق الطلاب توضح كيف ان تطبيق التعريف يمكن ان يخدم الوظيفه ويزود التطبيق في (الامتحان) للتعريف باوضاع مختلفه كثيره والمساعدته للتلاميذ لمعرفة المناسب وغير المناسب .

(العينة ١) :

ويبدو لي ان السؤال الوحيد في تطبيق هذا التعريف هو ما اذا كانت الولايات المتحده تحاول عمل شعوب اخري متقبله للنظام العالمي الجديد .

وفي رأيي فان استعمال الارضاء (الاقتناع) لا تعتبره الامبرياليه واعتقد ان هذا يجب ان يكون واضحا في تعريفنا ان تلك الامبرياليه توجد عندما تعمل الشعوب لنقل الافكار ضد الاراده وهذه القواعد خارج الاقتناع . وفي النظر الي اقتراحات اخري اعتقد ان هذا التعريف واضح بدرجة كافيه .

وفي تطبيق التعريف علي السياسه الامريكيه الاجنبيه اثناء الحرب الفيتناميه الامريكيه فان التلميذ في العينه (١) سيجدها مناسبه ولكن هي سوف تستمر لنستنتج انه لا يوجد استعداد لتطبيق هذا التعريف علي اهداف الشعوب ومقاصدهم . والتعريف ناقص ولذلك نشأ سؤال حول ما اذا كان ملائم بشكل جيد او غير ملائم لاستعمال تسميه الامبرياليه بوصف سياسه الشعوب في

ذلك الوقت ولأن هذه النقطة لم تنشأ عندما طور الفصل الدراسي تعريقه فانه لمن الاهمية للمدرس ان مدرسين عديدين عملوا ملاحظات مشابهه في اختيار تعاريفهم .

العينه (ب) :

انا اعتقد ان الجزء الثاني من التعريف لايد ان يتغير وان يحدد علي ذلك فان الحاله التي تحصل فيها الدوله التي يمثل لها (٧) علي جميع حاجاتها من اكثر من مصدر واحد مثلاً دوله () لا تعتبر مثالا للامبرياليه لان تكلفه بضائعها معقوله في ضوء البضائع التي يحصلون عليها .

العينه (ج) :

في بعض الاوقات الشعب مجبر علي اعتناق ما هو ضد الامبرياليه عن طريق الولوع فيها واعتقد انه في مثل هذه الحاله نجد انفسنا امام تحريره كوبا وهنا لا يوجد تعريف للامبرياليه ويجب ان تكون قريبه لما نسميه الوضع العالمي لما حدث سابقا في فيتنام وسوف اضيف اضافته للتعريف (اذا كان مثل هذا العمل يؤثر في التغيير للاسوأ في الحريره وفي ازدهارها وخير الناس في هذا الشعب) .

في العينه (ب) (ج) اقترح التلاميذ انه للحصول علي تعريف مناسب في عالمنا فنحتاج علي الحصول علي حاله تصف عمل الشعب علي اساس الاعتبار للتجاره للمساعدته الاجنبيه وهنا يظهر سؤال في عقولهم مثل اذا كان

يسمح للمساعدة الاجنبية وللتطور التجاري المالي بين الشعوب اليوم فهل هذه اعمال جديدة للشعوب التي هي اشارات للامبريالية وام لشيء اخر وفي الحقيقة ان هذه المفاهيم معبر عنها وربما تكون معقولة لافتراض ان التلاميذ يعملون جهود دقيقة ونقدية لاختيار تعريفهم ولتعريف النقط التي تكون ملائمة او غير ملائمة عندما تطبق علي اوضاع معطاة .

ان الاجراء الخاص بتطبيق هذا التعريف لحالتين مختلفتين يبدو انه صعب علي الطلبة الذين ما زالوا في عملية اضافة وحذف او اعاده الفحص والتفسير لشروط استهتام المصطلح . انشطه مهمه في البحث النقدي الدائب لاداء افضل .

الحدود الموضوعية لاستعمال المفاهيم :

تطور مفهوم الامبريالية في اطار الموافقة علي حدود نضعها لاستعمال التسميه وهذا مظهر لتحليل المفهوم الذي يمكن ان يكون مفيد لمساعدة الطلاب في فهم طبيعه ووظيفة المفاهيم الناشئه .

المدرس : نحن اوجدنا السؤال الذي اوصلنا الي نقطة كيف يكون الشعب او الي ابعاد نقطه معطاه هي غير امبريالية ؟ ما الحد الفاصل في استعمالنا لهذه التسميه ؟

عمرو : هي شيء لا يجب ان نرجع اليه مرة اخري فقد حصلنا عليه انت قللك نوع من امكانيه المرور علي هذه النقطه ومن الصعب نقف امامها لانك لا تستطيع ان تنظر الي كل الحوادث وترى الاثر (النتيجة) .

فريد : انا لا اعتقد بوجود حد فاصل . فالمفهوم يستعمل فقط لعرف التفكير قريب القياس للدولة وتستطيع فقط القول بان احدي الدول اكثر امبرياليه من الاخرى .

طارق : هناك عوامل كثيرة غير ممكنه تشتمل النقط التي تصبح فيها انشطة الدولة امبرياليه والحد الفاصل سوف تكون غير مقيدة ، صعبه جدا للموافقه عليها وانا اعتقد انها سوف تكون اكثر فائدة لتحديد الحالات التي تستعمل فيها التسميه وكلما كانت الدوله اكثر وقابله لها كلما كانت اكثر امبرياليه .

العمل بتعريفها وتطبيقها علي عهود مختلفه في تاريخ الشعوب تساعد علي جعل الطلاب مطلعين علي الصعوبات التي تواجهها المجموعه في الوصول للاتفاق علي احد النقاط والتي (تعمل) كحد فاصل لاستعمالهم للتسميه (الامبرياليه) .

الصعوبه في تحديد الحد الفاصل اصعب ظاهره للفصل وكان هذا الوقت لمساعدتهم علي فهم تلك المفاهيم التاريخيه ولا يشبه ذلك المفاهيم في العلوم فهي تسميه ملائمة تغطي حوادث كثيره حصلت في اماكن مختلفه وازمنة مختلفه وفي التاريخ نحن لا نخصص اي حادثه منفردة او مجموعه من الحوادث ويجب ان تمتلك ما اذا كانت حاله من الشئون تكون امبرياليه ولعمل مثل ذلك ولسوف نحطم استعمال المفهوم فان الامبرياليه تمثل مفهوم رئيسي في التاريخ لها عناصرها المبهمة التي تجعلها صعبه الضبط . وقال طارق باختصار انه في توضيح العناصر المعطاه حاليا فوق (الحد الفاصل سوف تكون مستبده وصعب

جدا الموافقه عليها) .

تعريف واستعمال للمفاهيم التي تصف وتبين الكميه .

المظهر الخامس لتحليل المفهوم مهمة لمدرس الدراسات الاجتماعيه فتساعد الطلاب لتعريف ووصف وفهم الوظائف والكميه المؤديه الي مفاهيم الكلمات مثل (جيد) و (سي) فتستعمل لاثبات او لعدم اثبات موافقة رفض الناس للقيم حول الاشياء ولكن الكلمات القليله محدده فقط الي كميه او وصفه وغالبا الكلمات التي تصف تحدد الكميه في نفس الوقت القارئ سوف يفكر في عدد مثل هذه التسميات في الدراسات الاجتماعيه مثل (الامركية) (الفرديّة الوعرة) (الديمقراطية) (النهضة) (الرأس مالية) (الاجتماعيه) (الاتصالية) (الحرية) وكل من هذه التسميات تصف او تخبرنا بشئ ما حول الانشطة والعمليات للناس والاشياء وتعمل مثل ذلك التسمية التي تؤدي الوظائف الوصفيه ولكن التسميات ايضا تؤدي الوظائف الكميه . وهي قدح او تخدم وتثبت او لا تثبت .

دعنا نأخذ مفهوم الامبريالية التي نتعامل معها في هذه المناقشة وفي ما يكون الطلاب في فصل يدرسون فيه تاريخ فانهم يكونوا قد طوروا تعريفهم العملي ويصنعون اعمال بعض الدول وهي التأثير والسيطرة علي الشعب الاخر عن طريق :

(١) السيطرة علي المصادر الطبيعية .

(٢) جعلها تعتمد علي البضائع المصنوعة .

(٣) تأثير مكانتها ومنصبها علي الناس الآخرين والتسميه حسب هذا

المفهوم تستخدم لوصف علي الرغم من ان الامبرياليه هي احد تلك

التسميات التي ربما تستعمل للحساب او للتقدير وهذا يحدث

عندما تختلط الاراء بالوصف .

ان الامبرياليه لها معني سلبي وانا دائما اتكلم عنها عند الاشاره الي

شعب يجبر حكومته وتقاليده وقانونه علي دوله اخري .

وفي كل جمله من الجملتين فان الامبرياليه تستخدم للوصف وللتصنيف .

وفي الجمله الاولى فهي تصف وتصنيف (ترتيب) في نفس الوقت وفي الجمله

الثانيه فان الطالب استخدم التسميه لتخبرنا كيف انها وقفت (ثبتت) معه وفي

الجمله الاخيره من القول الامبرياليه تستخدم لوظيفة الوصف .

ويدون شك فان الطلاب افترضوا انهم كانوا يصفون اعمال الشعوب وهو

انهم يخبرون ماذا تعني الامبرياليه لهم عندما ذهبوا الي ابعاد من هذا التحديد ما

هو دور الرأي في الامبرياليه . وفي المثالين استعملا التسميه ليخبرنا كيف ان

الامبرياليه وصلت اليهم وعلي الرغم من انهم حكموا عليها بالسوء ولكنها ربما

تكون سيئه او جيده وتعتمد علي المحك (المقياس) الذي يستعملونه للوصول

لحكمهم . وكشال ربما ان احد الاشخاص (يمك) امبرياليه القرن التاسع عشر

كما طورت بواسطه الشعوب الاوروبيه القريبه في اسيا وافريقيا وكانت سيئه ان

معياره للوصول علي هذا القضاء وهي ان كل الناس المهملين (اللامبالين) للجنس او للعقيدة لهم الحق في التحديد الشخصي ولان في رايه ان اعمال الشعوب الغريبه لا تقيس الي حد معياره هذا فهو يصف الامبريالية علي انها سيئة . وربما هناك شخص اخر يثبت ان الامبرياليه القرن التاسع عشر تستعمل كمعيار تطور المصادر الطبيعيه وتطور الصناعة والانتقال وتعليم الناس في المناطق غير المتطورة في اسيا وافريقي .

عدم الاتفاق هذا يمكن ان يحل عن طريق تحديد ما هي احسن مجموعه من المعايير لتصنيف الامبرياليه او اي مجموعه اخري من الحالات . ولعل هذا من الضروري وضع الحلول للوصول الي اتفاق علي بعض المعايير لتحديد المجموعه الاحسن ولو نقص مثل هذا المعيار او لو كان عدم الاتفاق فانه لا يستطيع الوصول الي هذه الحاجات وبالتالي فان اهتمام الافراد سوف يستمر لتصنيف الامبرياليه باختلاف مواقعهم ومن ثم يجب ان يكونوا مطلعين علي المعيار الذي يستخدم للاثبات او لعدم الاثبات . وهم محتاجون ان يعرفوا انه عندما لا يوافق الناس علي المحك فانهم سوف يختلفون حول تصنيف الشيء .

فالمحاوله لتصنيف وتحديد ما هي القواعد والمحكات التي يملكها الناس من اجل معرفة ارائهم سوف تساعد الطلاب علي تطوير بعض المفاهيم فالطلاب القادرين علي العمل مع هذه المفاهيم سوف يطورون مفاهيمهم ليصبحوا اكثر فعاليه في مجال التفكير .

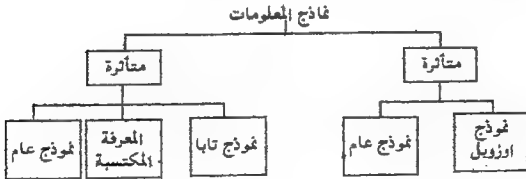
الفصل الخامس

" نموذج اوزوبل "

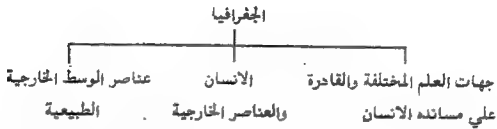
مقدمة :-

يعتبر هذا النموذج استنباطي وقد صمم لتعليم المحتويات الوثيقة الترابط . وفي هذه النماذج الاستنباطية فإن المدخل يكون بعرض الافكار الاجماليه ثم الافكار الاقل شمولاً .

وفي نموذج اوزوبل هناك حقيقة منظمه تسمى بالنظم المتقدم وهذا المنظم يوجد في بدايه اي درس ويعمل كرابطة ما بين المواد الواجب تعلمها وبين معرفه وادراك المدرس . ويمثل هذا العنصر كخريطة لتوجيه الطالب الي المحتويات الجديده الواجب تعلمها . وفي الحديث عن نموذج اوزوبل فان المدرس يساعد الطلبة علي تفهيت الافكار الرئيسية الي افكار بسيطة مترابطة ، وللتأكد من ان هذه الافكار الجديده لا زالت تحتفظ بالترابط فيما بينها فان المدرس لابد وان يحدد علاقته ما بين الافكار الجديده والقديمة .



ومن تخطيط اندرسون لمادة الجغرافيا فقرر ان يزود طلبته بتعريف مادة الجغرافيا وقد اختار تعريف الجغرافيا علي انها علم ترابط العناصر واتحاد الحقائق لتواجد الانسان علي الارض .



مثال وصفة مستر اندرسون لعناصر الارض : - احضر مستر اندرسون اربعة اشياء ووضعها علي المنضدة وسأل الطلبة عنها .

ما الذي ترونه في هذه الاشياء - مختلفا ؟

اجاب احدهم : كلها مختلفه في الشكل

واجاب يوب : كلها مختلفه في اللون

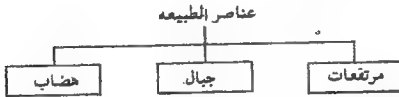
واجاب ريتشارد : كلها مختلفه في الحجم

تم سألهم عن اوجه التشابه ؟

فاجاب جيم ان هناك تشابه بينهم شي المميز ويعد مشاورات عنق مستر اندرسون علي ان هذه الاجسام تقاثل عناصر الارض والتي ستدرس اليوم في درس ماده الجغرافيا .

وقال مستر اندرسون : - ان هذا اليوم هو تعلم ماهيه عناصر الطبيعة الاساسية وصفات كل عنصر منها .

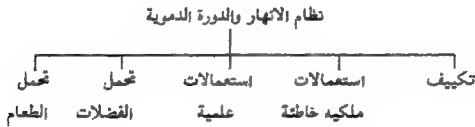
ويعد استكمال الدرس تعلم الطلبة بهذه الطريقة الصفات الاساسية للجبال وباقي عناصر الارض في الطبيعة



واستمر الدرس حتي تم تحليل جميع عناصر الارض وكذلك مقارنتها بعضها ببعض وبعد ذلك بدأ مستر اندرسون في تحليل مؤثرات الطقس الخارجيه من مصادر للحياة وهو الدرس الثاني .

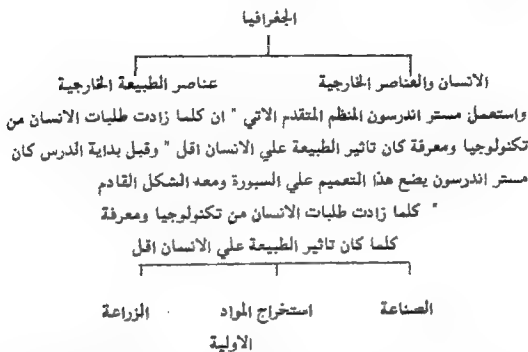


وبدأ اندرسون يناقش الانهار بتذكير الطلبة ان مصادر المياه هي من عناصر الطبيعة وهذا مساعد الطلبة علي فهم كيف ان مصادر المياه هي جزء من المادة التي تم تغطيتها . وبعد ترك الوقت الكافي للطلبة لقراءة هذين فان مستر اندرسون بدأ درسه الجديد بقوله . انكم تستطيعون ان ترد كيف ان المقارنه بين الانهار والدوره الدمويه تظهر كميه التشابه ما بين الانهار والدوره الدمويه وكذلك الاختلاف .



واستمر مستر اندرسون في مناقشة بقية المصادر من بحيرات وشلالات ومحيطات

ثم عاد مستر اندرسون الي الشكل الاول الاصلي وربط بينه وبين هذا الشرح والشكل هو .



وبعد وضع هذا الشكل الشجري والمنظم المتقدم advance organizer علي المنضدة ، فان مستر اندرسون اخذ يذكر طلبته علي ان الزراعة واستخراج المواد الالوية والصناعة كلها طرق تفاعل بها الانسان مع عناصر الوسط الخارجية وهذا يساعد الطلبة علي ارجاع كل درس جديد الي الشكل الاصلي .

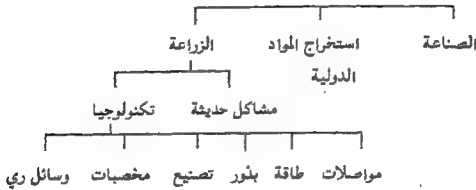
وبدا مستر اندرسون الدرس بقوله " اننا درسنا في الماضي كيف ان الظروف الخارجية اثرت علي الانسان وستدرس حاليا كيف ان الزراعة واستخراج المواد الدولية والصناعة هي الطرق الاماسية التي استعمالها الانسان ليساند

نفسه في مواجهه الطبيعة .

ثم كان الشكل الشجري الممتد :

" كلما زادت طلبات الانسان من تكنولوجيا ومعرفة "

" كلما كان تأثير الطبيعة علي الانسان اقل "



وفي هذه الامثلة نري كيف ان نموذج اورويل استخدم بطرق مختلفة وعلي الرغم من ان المحتوى والطريقة التي يتم بها تقديم الدرس مختلفة في كل طريقة فان التشابه في الثلاث طرق موجود وهذا التشابه هو صفة اساسية عند استخدام نموذج اورويل .

- نظرة شاملة الي نموذج اورويل :

وكما يبدأ الدرس به هذا النموذج بمقدمة تسمي بالمنظم المتقدم وقد صممت هذه المقدمة لتقديم المادة وهما ذات مفهوم واسع ليشمل كافة المعلومات وكان المنظم المتقدم للدروس السابق هو :

١- عناصر الارض هي عناصر سطحية وبها صفات في الشكل والاحجام

٢- كيفية الربط ما بين الدورة الدموية ونظام الانهار .

٣- كلما كثرت حاجات الانسان من تكنولوجيا ووسائل معرفة كلما كان تأثير الطبيعة عليه اقل .

وهذا يقودنا الي ان انواع المنظمات المتقدمة يمكنها ان تأخذ اشكال

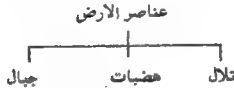
هي :-

١- تعريف حقيقة (تعريف عرفي)

٢- مقارنة

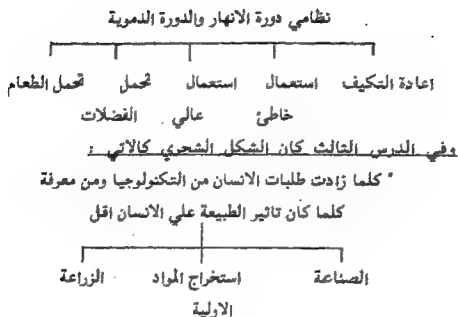
٣- تصميم

وكل من الثلاث دروس السابقة بدأت في ان المدرس وضع في اول الدرس المنظم المتقدم ثم يبدأ يطور في المحتوي وقد فعل ذلك في تفتيت الحقيقة او التعميم الي حقائق سابقة لها وتقديمها كلها في شكل شجري وكان الشكل الشجري لاول درس هو :



وفي الدرس الثاني (الدورة الدموية ومصادر المياه)

فقد كان الشكل الشجري كالآتي :



وقد استخرج مستر اندرسون أثناء تطويره للأشكال الشجرية باستخدام الاختلافات المتقدمة والتي تعتمد علي تفتيت الافكار الرئيسية في الدرس الي افكار اقل مثلما كثر عناصر الارض الي جبال ، هضبات ، مرتفعات .

وبالمثل يمكن تكسير الجبال الي عناصر اقل وظهر عبارة التوفيق التكاملي عند تواجد افكار رئيسية وحقائق مترابطة ويظهر هذا عند تحليل المادة الاسباسية وكانت فوائد التوافق التكاملي انه قد قمت ملاحظة وجو الاختلافات مابين الحقائق الصغيرة ؟

وبودنا اختيار الصفات الاضافيه لنموذج اوزويل عن قرب ولقد ذكرنا ان

نموذج اوزويل يبدأ بالمنظم المتقدم ثم يتجه التكتل الشجري ثم تطبيق مبدئي .

١ . الاختلافات المتقدمة .

٢ . التوفيق التكاملي .

والصفات الأخرى هي :

١ . ان النموذج متفاعل وميزه ذلك ان الطلبه مثلهم مثل اي مجموعه من البشر يفضلون الدخول في المناقشات أكثر من الاستماع .

٢ . ان هذا النموذج استنتاجي بتقديم الأفكار الاعمق والاشمل اولا .

٣ . ان هذا النموذج يستخدم الامثله وقد ظهر ذلك في الامثله السابقة بتطبيق مثال الدورة الدموية .

وباختصار فاننا نستطيع القول بان نموذج اوزويل له الخصائص الآتية :

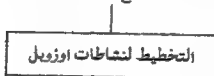


وفي الاجزاء التاليه سنشرح وستضيف كيف ان الدروس ممكن ان تخطط وتنفذ وتقوم .

* التخطيط لنشاطات اوزويل :-

في هذا الجزء سنناقش بعض الاعتبارات التي يضعها المدرس في التخطيط للمدرس يستخدم نموذج اوزويل .

نموذج اوزويل



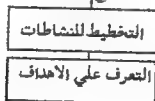
* اهدافنا هي :-

- ١ . يجب ان نفهم الطرق المختلفة لاستخدام النموذج في التخطيط .
- ٢ . سيكون بإمكاننا ان نفهم كيف ان دروس اوزويل تنظم شجريا .
- ٣ . قادره علي التفرقه ما بين انواع المنظمات المتقدمة .

* التعرف علي الاهداف :-

في بدايه مرحله التخطيط لنشاطات اوزويل فان المدرس يجب عليه تحديد اهداف الدرس .

نموذج اوزويل



في اول درس لستر اندرسون استخدم النموذج بثلاث طرق :-

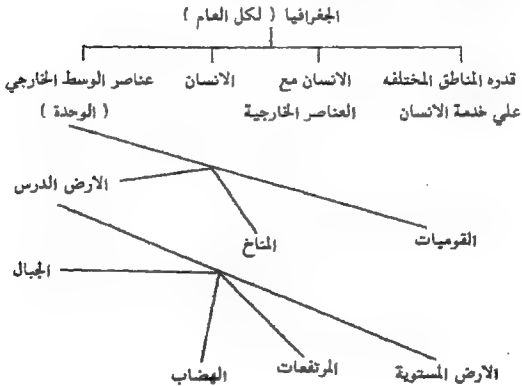
١ . انه خطط لمحتويات الدرس العام كامل وقد فعل ذلك بتعريفه لماده

الجغرافيا ثم ناقش كل فرع منها علي حده .

٢ . استخدم النموذج لتوضيح مجموعه عناصر طبيعيه من الجغرافيا .

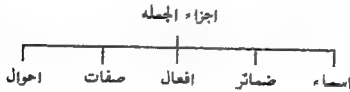
٣ . بتوضيح دروس مختلفه من عناصر الارض .

مثال تدرسي في الجغرافيا :-



ومن المناقشة السابقة ومن الاشكال نستطيع ان نري ان النموذج يمكن ان يستخدم بطريقتين متكاملتين الاولى لاغراض التخطيط البعيد والثانية ان هذا النموذج يمكنه ان يستعمل كنموذج تعليمي وهناك فرق رئيسي بين نموذج اوزويل والنماذج الاخرى هو ان هذا النموذج قد صمم اساسا لتدريس محتوى محدد وليس علاقات بين المحتويات ويستخدم هذا النموذج بكفاءة تامة لتلخيص وربط المحتويات التي قد تم تدريسها في دروس سابقة ، ويجب ان نشير هنا الي ان هذا النموذج صمم لتدريس العلاقات والحقائق والتعميمات اكثر من المحتويات لذلك يسمح بدرجات متفاوتة للمدرس ان يدرس حقائق محدودة وتعميمات محددة وللتحقق من هذه الامكانيه فان المدرس يجب عليه ان يكون ملم بخلفيات تلاميذه والاستعمال المؤثر بهذا النموذج يعتمد علي حساسية المدرس وخبراته في التعرف علي خبرات تلاميذه وانشاء الروابط ما بين الحقائق الذي وان كان صعبا فانه قد يكون مستحيلا اذا كان الطالب لا يعلم شئ عن الحقائق ذاتها ويجب علي المدرس في هذه الحالة ان يشرح لتلاميذه هذه الحقائق والتعميمات كما هو موضحة في المثال التالي :-

مدرس يود ان يشرح لتلاميذه الاجزاء الرئيسية في الجملة فان الشكل الخارجي يكون :-



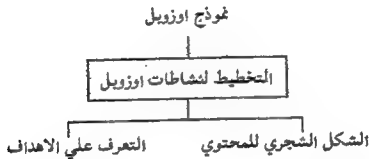
ويكون الهدف هو تدريس الفروق الرئيسية من أجزاء الحديث ويجب علي المدرس ان يجهز امثله من الجمل المختلفه ومن حقه ان يسأل الطلبة ايضا عن امثله .

وهناك طرق كثيره يستعملها المدرس لتحديد خلفيات الطلبة

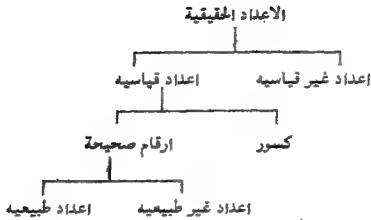
اولا : هو سؤالهم شخصيا

ثانيا : هو تقييم خلفياتهم بالاسئلة والمجاوره .

ثالثا : يستخدم دروس اخري تم استخدام الشكل الشجري وبعد التعرف علي خلفيات الطلبة واهداف الدرس فان الخطوة الاخرى الاخرى في التخطيط هو وضع الشكل الشجري للمحتوي .



وهناك بعض الاشكال الشجرية التي تؤدي الي فهم الوحدة بذاتها (تدريبات ، ارقام) مثل : -



وفي المقابل فإن هناك كثير من الأحوال والتي يجد المدرس نفسه فيها عليه ان يفهم الشكل الشجري وفي غياب هذه المعرفة فإن هناك طرق كثيرة يستطيع بها المدرس ان يرسم المحتوي وأولها هو تملك الحقائق الرئيسية والتتابع وعلاقات التتابع والثانيه لتنظيم المحتوي هي من خلال استخدام التعميمات العرضيه ويمكن للتعميمات ان تقسم الي مساحات رئيسية ومعها امثله او تجزأ الي حقائق تابعه وهناك بديل لاستخدام التعميمات لتنظيم الحقائق وهي : . تجزئة الحقائق الي تعميمات فرعيه .

الطريقة الثالثة : تستخدم عندما يكون المحتوي كبير بدرس اوزويل وذلك من خلال (المطابقة والمشافهه المعتده) مثلما استخدم المدرسون الوحدة النموية عند شرح مصادر المياه (الانهار) واستخدم هذه المطابقة لها فوائد منها : .

١ - ان هذه المطابقة يمكن ان تصمم بطريقة تجعل المادة العلميه ملائمة لدي الطلبة وهذا يزود الطلبة بالماده العلميه الشائعة .

٢ - ان هذه المطابقة تزود الطلبة بطريقه مناسبه من الماده العلميه وقد

اظهرت البحوث اهميه هذا العامل هام في تفهم الطلبة .

ويفهم القارئ ان عندما يتعذر وضع الشكل الشجري للماده فانه لا يوجد شكل محدد افضل من اخر ويجب ان يفهم ان الغرض من وضع الشكل الخارجي للماده العلميه يأتي من المدرس يريد ان يوضح للطلبة الماده وقيمتها من خلال قيامه بمساعدة الطلبة الذي علي الفهم وحفظ الماده العلميه .

وهناك عامل اضافي يجب وضعه في الاعتبار عند وضع تنظيم الماده وقد ذكر هذا العامل سابقا عند التسويه عن اهميه هذه العوامل ومدى ارتباطها بعضها البعض ومدى ارتباطها بما قبلها من مادة سبق تعليمها .

ودعنا الان نلخص ما جاء في هذه النقطه عند التخطيط بنموذج اوزويل فان المدرس يجب عليه ان يحدد اولا الهدف من الدرس ويحدد الماده العلميه الواجب تغطيتها في الدرس وهذا يعتمد علي خلفيات الطلبة وصيغه الماده ذاتها فلو كان الطلبة عندهم خلفيه عن طبيعه الماده فان الدرس سيكون مجرد امتصاص للماده واذا كان هناك بعض التعميمات الغير مفهومه للطلبة فقد وجب علي المدرس ان يجهز الدروس والامثله التي يمكنهم من فهمه ويكون المدرس مضطرا الي تحضير الدرس والامثله بعد الوضع في الاعتبار خبرات الطلبة وتقديره عن كميته الماده الواجب تغطيتها ثم يقوم المدرس بعد ذلك بوضع الشكل الشجري للماده او للخطوط الخارجيه للماده وقد يبدو ذلك سهلا لو كان الشكل الخارجي للماده معروفا من قبل مثل (التدييات ، الاعداد) ويكون ضروره اكثر لو ان المدرس وجب عليه تصميم هذا الشكل الخارجي .

* تكوين او تشكيل المنظم المتقدم :-

يكون الهدف النهائي للمدرس في مرحلة التخطيط هو تشكيل او تكوين المنظم المتقدم والمنظم المتقدم هي مقدمه تقدم الدرس وتصميمه بحيث تساعد المتعلم علي تخزين واسترجاع المادة التي يتعلمها ويكون ذلك بطريقتين :

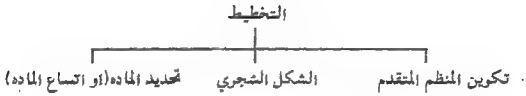
- ١ - ربط محتويات الدرس بشكل فارجي للماده (التي يعلمها الطالب مسبقا)
- ٢ - يساعد في تنظيم المادة للمتعلم .

وهناك ثلاث انواع من المنظمات .

١ - تعريف الحقيقة .

ب - تعميمات

ج - التشابه .



(١) تعريف الحقائق :-

ويكون ذلك ذو قيمة عندما يكون المادة الواجب تعليمها جديدة او غير معهوده للطلاب ومثال ذلك عندما استخدم مستر اندرسون الحقائق التابعة يساعد علي ربط الحقائق الموجوده اصلا بالشكل الخاوجي .

يعتبر التعريف ذو قيمة علميه عندما يستخدم التعبيرات المعروفة لدي الطلبة فانه

من الصعب علي المتعلم ان يتعلم تعبيرات جديدة وقد استخدم المدرس في الدرس الدول تعبير اشكال الارض كتعبير صفات الارض وخصائصها وفي بعض الاحوال يكون من الصعب التعبير بلفظ ودون استخدام تعبيرات جديدة وفي هذه الحالات يجب علي المدرس ان يجهز الطلبة بتوضيحات عن هذه التعبيرات الغير مفهومه .

(٢) التعميمات :

نظرا لقدرتها علي تلخيص كميه كبيره من المعلومات فان طريقه التعميمات تستطيع ان تستخدم بتأثير عالي علي انها منظم متقدم فعند استخدامها يجب علي المدرس ان يكون متأكد ان يحل حقيقه في شكلها العام مفهومه للطلبة مثلما استخدام اندرسون الجملة التي يقول فيها :

كلما كثرحت احتياجات الانسان من التكنولوجيا والمعرفه كلما قل تأثير العوامل الطبيعيه في حياته فباستخدام هذا المنظم فان التلميذ يستطيع ان يفهم ما في التكنولوجيا من وسائل .

ويكون باقي الدرس في توضيح واختيار التعميمات من خلال المناقشات والامثلة وكما ذكر من قبل فان المنظم المتقدم يكون مؤثرا بطريقتين اساسيتين هي :

- ١) يزود الدارسين بخريطه تعليميه والتي يجب اتباعها نظرا لطبيعه التعميمات
- ٢) ان المنظم المتقدم يربط ما بين ماده الواجب تعليمها والمواد السابقه التي تعلمها الطلبة .

(٣) التشابه :

يعتبر ذلك من اكثر المنظمات المتقدمه اهميه وهومن الوسائل الفعاله لانه يربط

بين خبرات الطلبة السابقة والدرس الواجب تعلمه ومثال علي ذلك عندما قارن اندرسون نظام الانهار والدوره الدمويه وقد افترض في هذه الوسيله ان الطلبة يقهمن عمل الدوره الدمويه ويوجه عام ما خريطه استخدام التشابه علي انها منظم متقدم يعتمد علي حقيقتين هما :

١) مدي تعود الطلبة علي النموذج المشبه به .

٢) درجه النطاق ما بين الانكار التي يجب تعلمها والالكار الموجوده في النموذج المشبه به .

* امثله علي المطابقه :-

١) الشجره يمكن استعمالها كنموذج لمجموعه خلايا والتي فيها كل مجموعه لها وظيفه محددة وتعتمد في وظيفتها علي المجموعه الاخرى .

ب) تعتبر كرات الدم الحمراء هي حاملات الاكسجين وبطريقه التشابه لها ميزه اخري في التوضيح للطلبة وعندما التخطيط لها بعنايه فانها يستطيع ان يثير ويضيف مقاييس للذكاء وعند استخدام هذه الطريقه فانها تسهل شرح الدرس اكثر من نماذج التدريب .

* للتخلص :-

فان المنظمات المتقدمه تقدم قبل ماده الدرس ذاته وتصمم لمساعدته الطالب علي حفظ واسترجاع الماده الجديده وهناك مبدأ تعليمي يسمي بالمجموعه المتقاطعه وقد صممت هذا المجموعه لتزويد الطلبة بشرح الدرس والذي يعطي الطلبة الافكار والحقائق ويأتي المنظم المتقدم كمرحله اعلي للمجموعه المتقاطعه في امتصاص الطلبة للماده العلميه ولا يعتبر المنظم المتقدم هو ملخص للدرس

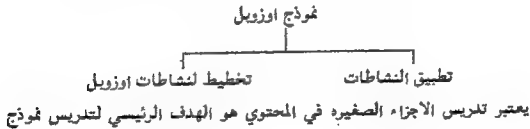
ولكنه اعمق من ذلك .

ودعنا الان نلخص التخطيط لنموذج اوزويل .

ان هذا النموذج يستخدم بشكل عام عند انشاء اطار عام يعمل عامل او كجزء من ماده مثل ماده الجغرافيا المطلوب تدريسها ويجب علي المدرس في مرحله التخطيط ان يراعي اهداف الدرس وخلفيات الطلبة فلو كانت الافكار الواجب تدريسها معروفة للطلبة مسبقا فسيكون التركيز الاساسي للمدرس علي تحليل التشابه والاختلاف في الماده وعلي الجانب الاخر لو كانت الخلفيات للمدرس غير مفهومه للطلبة فقد وجب علي المدرس ان يحضر ويجهز امثله وبعض الوقت في تدريس المبادئ والعموميات ذاتها وعلي المدرس في الخطوة التاليه ان يجهز شكل الماده علي شكل شجري وهذه المهمة تحتاج الي مجهود اكثر في وضع الشكل الخارجي لشرح الماده وتكون الخطوة النهائيه للمدرس ان يجهز المنظم المتقدم والذي يساعد علي ربط الماده بعضها ببعض وربط الماده القديمه بالجديده .

تطبيق نشاطات اوزويل :-

عند الوصول الي مرحله التخطيط فان المدرس يكون جاهز لتطبيق النموذج



أوزويل والوصول الي هذا الهدف فان أوزويل وضع ما يسمى بنظام مصدر المعلومات فقد اعتبر ان المدرس هو المصدر الرئيسي للمعلومات بينما ان دور المتعلمين هو استقبال هذه المعلومه وللتأكيد عن قيام الطلبة بدورهم فان المدرس يجب ان يحافظ علي جو التعاون بينه وبين الطلبة حيث يسألهم ويشجعهم لاعطاء نماذج ومقارنات والمكونات للفكره الرئيسيه والافكار الرئيسيه المذكوره وللتأكد من ان الماده العلميه التي نظمت من قبل مرتبطه بالماده التي قام المدرس بتدريسها وبعدها يجب ان يبدأ الدرس بالمنظم المتقدم من خلال الدرس كدليل علي تطور الماده .

* تقديم المنظم المتقدم :

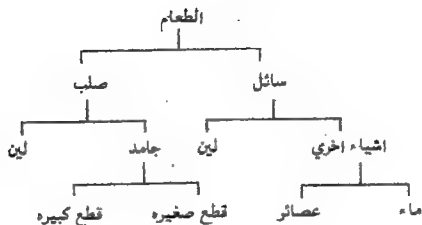
اول خطوه نحو تطبيق نموذج أوزويل هو تقديم المنظم المتقدم والذي يجب ان يؤدي علي سبوره (وسيله عرض) حتي يمكن الطلبة من ان يرجع اليه دوما خلال الدرس . وعند تقديمه بهذه الصوره يعطي اتجاه للدرس ويخدم في تركيز الطلبة بالبوره المركزيه للدرس وكلما كان ممكن فان المدرس يجب عليه ان يشير الي المنظم المتقدم عند تلخيص نقاط الدرس وبعده هذا التقديم وجب علي المدرس ان يتعامل مع محتوى الدرس ذاته وكما ذكر من قبل فان المحتوي يجب ان ينظم بطريقة تشمل الافكار وعند تجزئته الافكار الرئيسيه الي افكار اصغر واقل اشتمال فان المدرس وجب عليه (استرجاع ما يسمى بالتجزئه المتقدمه) .

- التجزئه المتقدمه :

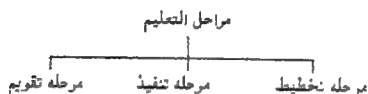
هي الخطوات التي يتم بها تجزئته الفكرة الرئيسيه الي افكار مركبه ومع ذلك قبل ان تعتبر ان هذه الطريقه طريقه فنيه للتدريس وتستخدم مع نموذج اوزويل .
دعنا ننظر اليها من الوجهه الفلسفيه اولاً .



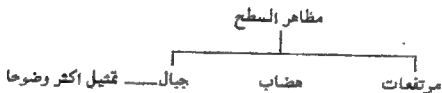
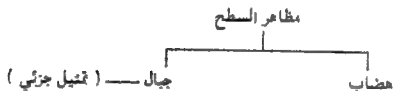
ومثال علي ذلك موزع الطعام للطفل
(نموذج التجزئة المتقدمه للطعام)



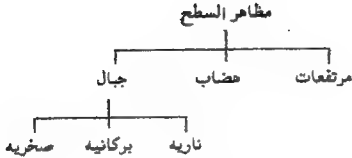
عند تطبيق التجزئة المتقدمة في مجال الفصل فإنه يكون مساعد لو ان المدرس اظهر بالرسم لطلبته الفرق ما بين مضمونات الدوس وهذا يؤدي بتقديم المادة العلمية بشكل شجري .
 مثال علي الشكل الشجري :



والمدرس عند وضعه بهذا الشكل الشجري يمكنه وضع المادة كلها او اجزاء منها علي التوالي ولكن في حاله تمثيلها كجزء كامل يكون اكثر توضيحا .
 ومثال ذلك عند وضع شكل مظاهر السطح :

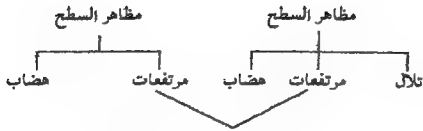


* مثال علي استمرار التجزئة :



ويمكن ان تحدث عمليه التجزئة بطريقتين معتمده علي خلفيه الطلبه فلو كان الطلبه ملمين باجزاء ماده الواجب مناقشتها فان المدرس يمكنه ان يسأل اسئله علي سبيل المثال فردوس عن السطح لو كان الطلبه لايميلون باجزاء ماده الواجب تغطيتها فيجب علي المدرس ان يزودهم بالامثله وان يسألهم لربط هذه الاسئله بالواقع وسواء قدم المدرس جزء ماده بنفسه او يساعده الطلبه فان المدرس يجب عليه ان يشرك تلاميذ علي قدر الامكان ففي البدايه عندعمل التجزئة الابتدائيه ونختبر تفهم الطلبه الموضوع فامامه اختيارين :

- ١ - يشير الي المحتوي من خلال المقارنات والافكار المتضاده .
- ٢ - يجب ان يستمر بمبدأ التجزئة حتي يتم التجزئة الكامله للماده علي المستوي الاول ويكون السؤال الواجب ان يتخذ منه هو هل يشير كلما ظهرت فكره جديده الي الفكره الرئيسيه او انه ينتظر حتي يتم عمل مجموعه افكار متكامله يرجع لها . والفرق بين الطريقتين يمكن ان يري في المثال التالي :

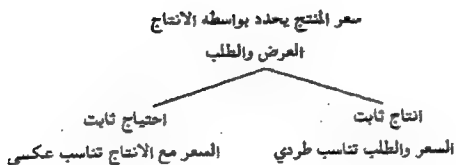


التكامل يمكن ان يحدث هنا او هناك

وفي الرسم الثاني يمكن مقارنة المرتفعات والهضاب قبل ادخال مبدأ التلال وفي الاول فقد تم تجزئته الكامله للسطح الي مرتفعات وهضاب وتلال .

والمدرس وحده له القدره علي اختيار متي يتم عمل التجمع التكاملي . فعند الشرح لطلبه صفار يجب تركيز انتباههم بل لا تزيد عن نقطتين في واحد ذلك لان مقدره انطليه الصفار تكون ضعيفه وحتى الان فقد وصلنا في مناقشتنا الي مبدأ التجزئه التكاملية فقد ركزنا علي المبادئ مثلما ذكرنا علي مظاهر السطح والمرتفعات والهضاب فان كلها مبادئ ويمكن ان يستخدم بدأ التجزئه في تجزئه الافكار العامه الي افكار اقل شمولية بمحددات اكثر .

ومثال علي تجزئه الافكار العامه " سعر المنتج يحدده بواسطه الانتاج والاحتياج " فلو ان الاحتياج ظل ثابت فان السعر يتناسب عكسيا مع الانتاج ولوظل العرض ثابت فان السعر يتناسب تناسب ضروري مع الاحتياج .



وفي الافكار التي تم تجزئتها باستخدام نموذج اوزويل فانه من الاهمية للمدرس ان يقدم المادة التي تم عمل تجزئة لها بوضعها في شكل توضيحي وان البحث اظهر ان الخطوط المرئية تساعد الطلبة علي تركيز العلاقات المرئية ويتلخيص فان عملية التجزئة الكاملة هي فصل الافكار والتعصيمات بشكل يسمح بتقديدها وتدريسها باجزاء مستقلة وبالتالي فان محتوى التفرقة في هذه الطريقة هو محاوله للتأكد من فصل المادة المطلوب تدريسها .

المصالحه التامة :

للتأكد من ان العملية التعليمية ليست عملية تذكر روتيني فان المدرس باستخدام نموذج اوزويل يستعمل مبدأ المصالحه التامة في كل مرحلة من مراحل الشكل الشجري وتعرف المصالحه التامة علي انها .

المحاوله التي تتم بواسطة المدرس لتحديد تشابهات محدده واختلافات محدده ما بين الحقائق والتعصيمات وان يتم عمل اتحاد ما بين الاجزاء المختلفه والمتشابهه في هذه الافكار ويمكن ان يتم هذا من خلال الاسئله التي يقدمها المدرس لطلبعه وهذه العملية هي عكس التجزئة الكامله ففي التجزئة الكامله

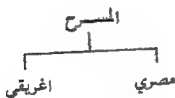
يكون الاهتمام بتجزئة الأفكار الرئيسية الي افكار لاقل بينما ان عملية المصالحة التامة تحقق العلاقات بين الأفكار الرئيسية مثلها مثل ما بين المنظم المتقدم واذ ان كان الهدف في التجزئة التامة هو مساعدة الطلبة بالمعلومات الجديدة او الاضافيه فان الغرض من المصالحة العامة هو التأكد من ان هذه الأفكار قد تم تعلمها كجزء من الكل اكثر من انها اجزاء منفصلة ومن اكثر الوسائل شيوعا في عملية المصالحة التامة هي اظهار التشابهات والاختلافات في الأفكار .

ففي مثال الزراعة فان المصالحة العامة قد اخذت دورها بالتركيز علي تأثير التكنولوجيا علي الزراعة والصناعة واستخراج المواد الأولية فقد اظهرت جميعها علي انها لها مبدأ واحد وهو انتاج او الحصول علي منتج ومختلفة في ان المزارع مشترك في الزراعة ولا يشترك في بقيه العمليات مثل استخلاص المواد الأولية وقد كانت المقارنة ما بين الانهار والدوره الدمويه للمدرس فرصة لاطهار التشابه والاختلاف ما بين النظامين وعندما يفعل ذلك فانه يجب ان يكون قادر علي استخدام المعلومات للدوره الدمويه لمساعدة لشرح دوره الانهار والمياه وبالتلخيص فان المصالحة التامة يمكن عرضها كالآتي :-

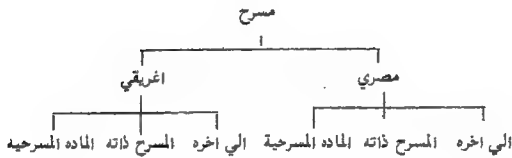
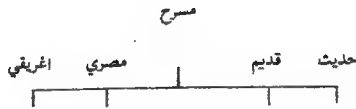
- ١ . التحليل المفصل للتشابهات والاختلاف ما بين التعميمات .
 - ٢ . يتم عملها في كل مستوي من مستويات الشكل الشجري .
 - ٣ . يمكن عملها بعد التجزئة الاولى للفكره الرئيسيه الي فكرتين او يمكنها ان تعمل بعد التجزئة الكامله للفكره الرئيسيه .
 - ٤ . انه لمن المفضل ان تؤدي من خلال الاسئله او تؤدي من خلال المدرس .
- * ان الغرض الاساسي من المصالحة التامة هي التأكد من ان المادة التي سيتم

- تدريسها قد قدمت بطريقه ذات معني وان اي طريقه يستخدمها المدرس يجب ان يربط هذه المواد ببعضها هي وسيله مثاليه لتحقيق المصالحه وهذا يكمل مناقشتنا عن المصالحه التامه ونود الان ان نلخص مرحله التطبيق في نموذج اوزويل بمثال .
- * فاذا كان يدرس وحده عن المسرح فتكون الخطوات المتتاليه لهذا التطبيق ..
- ١ - تجهيز المنظم المتقدم ووضعه بصوره دائمه في فصل .
 - ٢ - ان تقدم عناصر الدرس في شكل شجري .

*مخرجة اولية :

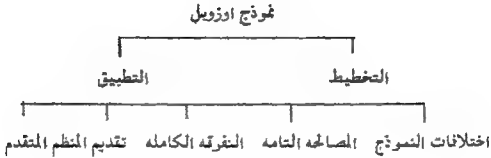


- ٣ - يجب ان تسأل اسئله عن امثله لمسرحيات اغريقية ومصرية .
 - ٤ - عند هذه النقطه فان المدرس يجب عليه ان يستخدم المصالحه التامه بمقارنه اشكال المسرحيه .
 - ٥ - المدرس يجب عليه ان يختار اما ان يقد الشكل الشجري في الاتجاه الافقي او عمده في الاتجاه الراسي .
- * انقي



نفس الحالة الاولى فان الفصل يناقش العلاقات بين المسارح المختلفة وفي المصالحه التامه فانه يركز علي المسرح الاغريقي والمصري من حيث التشابه والاختلاف ثم يستطيع المدرس بعد ذلك ان يستخدم التجزئه والاتحاد حتي يتم تقطيعه كامله اجزاء الدرس ومن ذلك نستنتج ان في مرحله تطبيق اوزويل فان نموذج اوزويل صمم لتدريس المادة كدرس واحد .

- الفكرة بالكامل :-

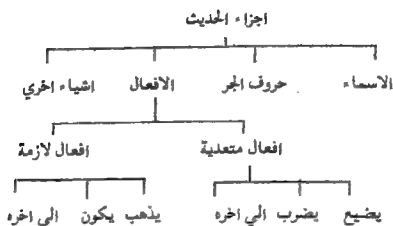


كما ذكر من قبل فان نموذج اوزويل هذا استخدام في التخطيط لشرح الدروس البسيطة حيث تبدأ الدروس بتقديم المنظم المتقدم شيوعا والفكره الرئيسيه ثم الافكار الاقل اهميه وقد استخدمت فكره التجزئة المتقدمه في تجزئة الفكره الرئيسيه الي عناوين (افكار) فرعيه ثم ربط الافكار المشابهه من خلال ما يسمى بعملية المصالحه التامه .

وتوجد مع ذلك اتجاهات اخري بالنسبه لشرح وتخطيط الدروس البسيطة ومن هذه الاتجاهات هو استخدام نموذج اوزويل كمساعد في تصميم منهج دراسي وتبدأ قوه النموذج بقدرته علي ربط الدروس اليوميه الي درس واحد وهذا يسمح للطلبة برؤيه العلاقات بين الدروس المختلفه لتكوين الشكل المعتمد ولقد كانت خطه مستر اندرسون لعام كامل في ماده الجغرافيا كما ذكرنا من قبل .

مثال اخر :

عندما يريد المدرس ان يشرح موضوع اجزاء الحديث والتي يمكن ان تنظم في الشكل الاتي :

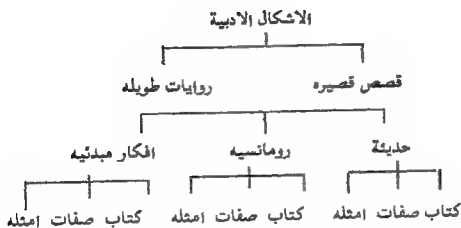


وعند استخدام هذا النموذج كدليل في شرح الدروس فان المدرس يجب عليه ان يناقش .

اولا : . اجزاء الحديث ثم يبدأ في التحقق من كل جزء ثم يقرر المدرس انه قد يستخدم نماذج اخرى .

ولكن نموذج اوزويل لازال يتمتع بميزة تجميع الدروس المختلفة في درس واحد ولقد اثبت التعديلات التي تتم علي الشكل التنظيمي للنموذج انها ذات فائدة في الاصل .

وتبدوا ميزة هذا النموذج المفصل بالتغيرات هي . انه يظهر الاجزاء الرئيسية ثم الاجزاء التابعة ثم الاجزاء التي بينهم .



وان استخدام المعلومات الناشئه من الشكل الشجري لها مؤيدان .
 الاول : ان هذه الاشكال تسمح للمدرس ان يشمل جميع الافكار في الدرس .
 ثانيهما : ضمان ان تكون متاكدا من ان مبدأ المصالحه التامه قد تم تطبيقه
 وهناك ميزه اخري هي سهوله استخدام هذه النماذج في الفصل الدراسي وهذا
 الذي سبق قد انهي مناقشاتنا عن المرحله التطبيقيه لنموذج اوزويل .

مقال لدرس انجليزي :

يناقش المثال الاتي درس كامل عن اجزاء الحديث ولقد بدأ مستريراون درسه
 عن اجزاء الحديث بوضع المنظم المتقدم والشكل الشجري علي السبوره (اجزاء
 الحديث هي تشبه لبنه الطوب في المنزل) وتعمل علي انها اجزاء في بناء
 المناقشه المكتوب ويحدد نوع (اللبثات) شكل الرسائل مثل معناها .

اجزاء الحديث

كلمات الوصف اسماء الافعال اسماء المسميات اشياء اخرى

* تقييم نموذج اوزويل :

صمم نموذج اوزويل كما وصفناه في هذا الفصل لتدريس الاجزاء المنظمه في المحتوي وهذا يختلف في بعض النقاط عن بقيه النماذج والتي لها شكل محدد المحتوي .

ولقد كان اوزويل من اوائل المؤمنين باهميه الاهداف ومن اجل ذلك فانه اكد علي ذلك اثنا تطبيق النموذج واثبت التجارب القريبه ان هذا النموذج ممكن ان يدرس بالتفاعل مع الطلبة ومن أكثر الاجزاء الهامة في هذا النموذج هو احتوائه علي شكل شجري .

* وكما وصف من قبل فان هذا النموذج ويمكن استخدامه في تدريس العموميات والمبادئ مثلها مثل العلاقات ما بين الاجزاء .

* وتعتمد مقدرة النموذج في ربط العموميات والمبادئ علي مدى فهم الاشياء الصعبه وبالتالي فان الفضل في قياس عدم فهم الطلبة لهذه العلاقات قد يؤدي الي نقص في فهم النموذج بأكمله وفي تقييم فهم الطلبة لعلاقات ما بين الافكار فان المدرسين يجب عليهم قياس فهم الافكار ولعمل ذلك فقدسمح للمدرسين بوضع المقاييس المختلفه لفهم ولعدم فهم الطلبة وفي تقييم مقدرة الطلبة علي الفهم يتم سؤالهم عن مقدرتهم في استرجاع المعلومه التي درست لهم .

وهناك طريقه اخري في قياس معلومات الطلبة عن العلاقات بين الافكار
بقدرتهم علي التعرف علي الافكار الفرعيه في الشكل الشجري وايضا بسؤالهم
عن تطبيق المعلومات التي تم تدريسها لهم .

وهناك طريقه اخري في تقييم تفهم الطالب للعلاقات تكون بسؤال الطلبة
في كتابه وصف عن المقارنه ما بين المبادئ الموجوده في الشكل الشجري ومن
اجل ان يؤدي الطلبة مهمتهم بنجاح فانه يجب عليهم ان يأخذوا اعاده فأصبحوا
متعرفين عليه من خلال قراءات وتطبيق هذه المهارات في تطوير الشكل الشجري

الفصل السادس نهوذج التنعينات خطة دالتون للعمل الفردي

ان الحماس الذي قوبلت به خطة دالتون ذات مغزى كبير والسبب يمكن
شرحة بسهولة فيما يلي :

ان كل معلم له فكر عميق قد شعر طويلا ان هناك صعوبة شديده قد لا يمكن
التغلب عليها في الفصل الدراسي العادي او نظام الفصل المدرسي الا وهي عدم
امكانيه التقارب الوثيق بالتلاميذ كأفراد لضمان نتائج مناسبة لمجهوداتهم ،
وعلاوه علي ذلك فإن علم النفس الحديث . بكل طرقه المستخذته للبحث في
التشكيل العقلي للطفل واختبارات الذكاء لتقييم القدره الفطريه كميز عن
الانجاز التربوي . قد زاد هذا الشعور بعدم الراحة وشدد رغبه المعلم لحل مشكله
العمل الفردي في فصول كبيره العدد.

وهناك ادعاء بأن في خطه دالتون الخلل لهذه المشكله الكامله الاهميه ،
ورغم ان الوقت لم يحن بعد للحكم النهائي الا ان من المعترف به انه قد وضع
بالبرهان الي حد ما نتيجته الاختيارات هامة وعديده اجريت علي الاهداف ثم
بوضوح الانصاف هذا الادعاء .

مدخل الخطة

تشدد الانسه هيلين باركهيرست . التي لها نحن مديتونها بالتقديم والتحليل لهذا النمط الجديد لتنظيم المدرسة . في تحذير هؤلاء الذين يصرون علي تجربته الخطة ، بأن الخطة التي اوجزتها لا يجب النظر اليها كخطه نهائية في كل جزء ولكنها الخطة التي ربما تحتاج تعديلات لتقابل احتياجات افراد المدرسة وعرضت هذا بوضوح في كتابها " التريه في خطة دالتون " ثم نشره بواسطة جورج بيل وسانز ونص بيانها في الكتاب كالآتي : " انني احذر بشده كل محاوله لجعل خطتي شئ مجسم جاهز ليناسب اي مدرسة في اي مكان ، وطالما ان المبدأ الذي يشجعها موجود فيمكن تعديلها لتطبق طبقا لظروف المدرسة وحكم هيئة التدريس " وسيكون هذا حاسم للحركة التي تصر علي المبدأ الصريح " خذه او اتركه " وبالطبع سيكون شئ منافي للعقل اذا رفضت حرية مدرسه وهيئة تدريس في نظام قائم علي حرية التلميذ . ان مبادره المعلمين باقتراح تحسينات في اجزاء الخطة قد يكون من اعظم الخدمات لضمان نجاح كامل لمدخل الخطة التي يجب ان تثبت تقدما ملحوظا في العملية التربويه .

بعد دراسه اجزاء الخطة باهتمام ومناقشه كامله بين الناظر وهيئة التدريس فان لم يكن هناك رغبه محدده من جانب كل المهتمين بمدخل دالتون فان فكره التجربه يجب ان يتخلي عنها كما انه توجد صعوبات كثيره في الطريق فان لم يكن هناك حماس حقيقي واثمان راسخ في الطريقه الجديده فان التجريد سيحكم عليها بالفشل ولا يجب الضغط علي المدرسه تحت اي شرط لتقيل خطه دالتون

ولكن يجب ان يأتي الاقتراح من المدرسة نفسها .

تنفيذ الخطة

الخطة باختصار هي ان تصوغ هيئة التدريس خطط عمل مناسبة لكل فصل او صف دراسي لمدة عام ، ولعمل هذا فإنه يجب عقد عدة مؤتمرات لهيئة التدريس حتي تصبح المواد المختلفة مترابطة والعناصر المتنوعة في المنهج مألوفة بقدر كاف ، ويقسم عمل العام كله الي واجبات شهرية تحمل جزئيا وتقدم الملاحظات المساعدة التي تمكن التلاميذ من عمل كل مادة في احسن طريقه ممكنه وتقدم المعلومات من الكتب المدرسية والمراجع ، ونجاح هذه الخطة يعتمد اعتمادا كبيرا علي العناية والكفاءة التي بهما تعد الواجبات وتعتبر الواجبات الجيدة عناصر حيوية في الخطة ، ولا شك فسوف تتحسن من عام لآخر كنتيجة للخبرة المحصلة من انجائها والوقت الضروري لانجازها .

وبعد دراسته متأنية لهذه الواجبات يبدأ التلميذ في اتمام العمل المطلوب ويعرفه كامله لما هو امامه ينظم لعمله الشهري بشعور محدد لمسئوليته واهتمام متزايد بشئون المدرسة .

يصبح التلميذ حرا لاكثر من نصف الوقت المدرسي ويتكرر هذا في كل الفترات الصباحية ليعمل واجباته بالنظام الذي يفضله واضعا امام عينيه دائما ضروره اكمال واجبه خلال شهر ولا بد من ارضاء معلمه لكل مادة بضروره تنفيذ العمل ، ويمكن للطفل الماهر ان يتم واجبه في اقل من شهر ولكن الطفل المتأخر يأخذ اكثر من هذا الوقت ، وهكذا فالطفل المتأخر يمكنه ان يتم فقط ثمانية

واجبات بينما الطفل فوق المستوي في نفس الفصل او الصف يمكنه انجاز خمسة عشره واجبا . ويسير كل طفل في مستوي تفوقه الطبيعي فاذا تغيب عن المدرسه لايام او اسابيع سيعود بدوره ليواصل واجبه عند النقطة التي تركها ولهذا قلن يكون هناك فجوه في معلوماته كما يحدث في مثل هذه الحاله في النظام القديم . وحسب خطه دالتون يصبح الفصل الدراسي معمل ولكي تؤكد هذا الانسه باركريست تفضل ان تدعو الخطه " خطه معمل دالتون " وهذه ميزه بارزه خاصه للتنظيم الجديد فمثلا الاطفال الدارسين للتاريخ يجب ان يواصلوا عملهم في معمل التاريخ ، والجغرافيا في معمل الجغرافيا وهكذا . ويوجد في معمل التاريخ الكتب المدرسيه والمراجع والصور التوضيحيه لاهتمامات متنوعه وتاريخيه وفوق ذلك يوجد متخصص في التاريخ مستعد للاجابه عن الاسئله واعطاء ما يدعوه "فرويل " الارشاد الضروري " الذي يعتبره الوظيفه الحقيقيه للمعلم . وهكذا يستطيع التلاميذ ان يحصلوا علي الحلول للصعوبات التي يصادفونها او علي الاقل يحصلوا علي مؤشرات عن كيفيه ايجاد الحلول بانفسهم وعندما يقرر الطفل ان يخصص بعض الوقت للجغرافيا يذهب بهدوء لمعمل الجغرافيا حيث يجد المعلم المتخصص في الجغرافيا ، والخرائط والكرات الجغرافيه للكر؛ الارضييه والمراجع واي ماده يطلبها لدراسه الموضوع وهذه الحريه التي تقدم للطفل ليتوم بدراسته بالطريقه التي تقترحها ميوله عامل ذو قيمه في خطه دالتون ونادرا ما يسئ استعمالها لان توضيح الوقت سيكون حقا مطلقه لان متطلبات الواجبات لكل ماده امامه دائما .

ولنجاح الخطه من الضروري ان نضمن وسائل ملائمة لاختيار التقدم الذي

احرزه الاطفال ولهذا الغرض فكل طفل له خط بياني لنسبه تقدمه لكل عنصر من الواجب كتحقيق من المعلم . كما ان المعلم ايضا له خطه البياني الخاص به لاطياع التقدم الذي احرزه الطفل وهكذا فإنه يستطيع ان يلحج بسرعة يتقدم تلميذ معين فقط ولكن ايضا مقارنته بآخريين اخلا نفس الواجب المدرسي . ان طريقه الاختيار تختلف من مدرسه لاخري . وفي مراحل النمو المختلفه التي وصل اليها الاطفال ، فمن الطبيعي ان الاطفال الاصغر سنا يكونون اكثر عرضه للمغالاه في تقييم التقدم اكثر من الاطفال الاكبر ، كما ان المعادله الشخصيه للطفل تؤخذ بعين الاعتبار ، والمعرفه الاكثر عمقا للطفل المكتسبه من معلمه في خطه دالتون تقلل الي حد ما ضروره الامتحانات المتتابعه التي تصيع الوقت . والمستوي العالي الكنفؤ لتسجيل تقدم التلاميذ سيكون مطلوبا دائما لان اي فشل في هذا الاتجاه سيضعف الطريقه الجديده .

" . موقع المعلم في خطه دالتون "

ان اهم تغيير خاصه في المدارس الابتدائيه هو ان يعطي المعلم كل وقته بطريقه عمليه للمواد التي تأهل لتدريسها . وهذا ليس فقط مهم الي حد ما للمعلم ولكنه ايضا يمكنه من التركيز في قراءته ودراسه تأثير مادته علي المواد الاخري المتصله بالمنهج .

وتفيد اتجاه المعلم للتلميذ في نقل محاضراته الي اقل حد ويصبح تدريس محدد الي حد ما ، كما يقوم الاطفال بالعمل ويأتوا بسهولة له للمساعد

والنصيحة ، ولم يعد المعلم يلاحق التلميذ بل علي التقيض فالطفل الان يلاحق المعلم ، وهذا التغيير في العلاقة ينتج اتجاه صحي للتلميذ نحو المعلم الذي اصبح يذهب كصديق يطلب معونته ومساعدته . وهذه المعرفة الشخصية الوثيقة القائمة علي اساس الصداقه ذات قيمه عظيمه ومدركه تماما من المعلمين الذين لهم خبره في العمل تحت كلا النظامين .

وفي المراحل الاولى لمدخل الخطه تصبح الحياه بالتاكيد اكثر صعوبه للمعلم فان اعداد الواجبات اذا كانت فعلا ذات تأثير يتسبب في مطالب جاده وكثيره منه . احدي المميزات هو الشعور بالصداقه مع تلاميذه لدرجه انه عندما يصبحون مهتمين بعملهم لن تكون هناك مشاكل في موضوع النظام ولن تحدث العقوبات الا نادرا .

الاطفال دون المستوي والاطفال فوق المستوي

لقد اصبح واضحا في خطه دالتون ان الطفل دون المستوي في الذكاء والتحصيل يحصل علي مزايا عديده لانه يمكن ان يعمل في مستوي تقدمه الخاص به رغم انه اثنا ، فتره مدرسته سوف يكون دافعه اقل بكثير من الطفل فوق المستوي ، وسيترك المدرسه في حاله افضل بكثير عن النظام الذي كان فيه ثابت في قاع الفصل لا يستطيع في فضله الراسخ ان يتنافس مع اطفال لهم ذكاد متقد . اما في الخطه الجديده فقد تغيرت نظرتهم تماما واصبح له عمل ليقوم به بطريقته الخاصه او في الوقت الطبيعي لقدرته وسيجد متعه في حياه المدرسه .

تقسم الواجبات في بعض المدارس الى اقسام اقل مستوي ، متوسط واعلي مستوي . وينتقل الطفل الي انسب خط يقدمه معلمه ، كما ان الطفل فوق المستوي الذي لم يثل انتباها كافيا في الماضي يمكنه ان ينتقل الي معدل جيد في الخطه ويمكن ان يعبر من واجب لآخر في حدود تقدمه . ويبن هذين النوعين يوجد الطفل ذو القدره المتوسطه الذي يتبع دوره المتوسطه ويقوم بواجباته في اجزاء شهرية .

مزايا خطه دالتون

تشير المراجع الي مزايا متابعه تحت هذا النمط لتنظيم المدرسه ونلاحظ اهم النقاط فيما يلي :

- ١ . غرس اراده التعليم بمعني الغرس الطبيعي في اراده الطفل للتعلم .
- ٢ . اهتمام متزايد في الحياه المدرسيه يعود الي ما ناله الاطفال من دور اكثر نشاطا وذكاء في تعليمهم .
- ٣ . نمو الشعور بالمسئليه نتيجه لحصول الاطفال علي الحريه ليعملوا حسب خطوط صمموها بأنفسهم .
- ٤ . علاقه الاكثر انسجاما والقه بين المعلم والتلميذ واختفاء ضروره استخدام الطرق التأديبيه الصارمه .
- ٥ . الفرص الخاصه التي تقدم للاطفال من انماط مختلفه للقدره العقليه .
- ٦ . التأثير الاجتماعي للاطفال في تنظيم عملهم الخاص ، وتكوين احكاما صائبة وتعاونهم مع الاخرين كاستعداد للانشطه بعد المدرسه .
- ٧ . حل مشكله الطفل المتغيب من المدرسه لفترة .

الفصل السابع

نموذج الابداع

لا بد عند عرض هذا النموذج ان تقدم مفهوم الابداع من خلال ما يلي .
اولا الابداع هام في الانشطة اليومية :-

نتفق معظمنا مع الطريقة الابداعية التي تتضح في تطور الاعمال الفنية والموسيقية العظيمة ، وايضا مع الاختراع الجديد الناجح ولهذا يؤكد جوردن ان الابداع جزء من عملنا اليومي في وقت فراغ حياتنا . المثال مخطط ليزيد من مقدرة حل المسألة (تعبير ابداعي) * . وادراك العلاقات الاجتماعية .
* ويؤكد جوردن ايضا ان معنى الافكار يمكن ان تجد من خلال نشاط ابداعي لمساعدتنا علي رؤية الاشياء بطريقة اكثر وضوحا .
ثانيا : الطريقة الابداعية ليست غريبة : -

فهي ليست غريبة ومن الممكن وضعها ومن الممكن ان تدرب اشخاص مباشرة لزيادة قدرتهم الابداعية .

* ينظر الي الابداع بمعناه التقليدي علي انه شئ غريب وغريزي ومقدرة شخصية
* وعلي العكس من ذلك يري جوردن ان الافراد اذا استطاعوا فهم اساس العملية الابداعية فانه يمكنهم ان يتعلموا استعمال هذا المفهوم لزيادة القدرة الابداعية التي بها يعيشون ويعملون مستقلين كافراد ينتمون الي الجماعات .
* وقد رأي ايضا ان القدرة الابداعية يمكن زيادتها بالتحليلات الواعية التي تقوده الي ان يصفها ويخلق وسائل للتمرين التي يمكن تطبيقها في المدارس

واماكن اخري .

ثالثا الاختراع الابتكاري : .

* هو شبيه بكل معادن العلوم الهندسيه يتصف بنفس الطريقه العقلية الهامة هذه الفكرة عكس الاعتقاد السائد في الحقيقة لاشخاص كثيرين .

* الابداع قاصر علي الفنون فقط بينما الهندسة والعلوم هو اختراع .

رابعا : الافتراض الرابع لجوردون هو ان التفكير الابداعي لدي الفرد والمجموعة متشابهان ولهذا فانا يمكن ان نستخدم الانشطة مع مجموعات الطلبة كنوع من التسخيرين او الاحماء لعملية الابداع .

• ونود ان نشير الي هذا الاستخدام كتمرينات ممتدة او مطولة .قدنا بالخبره كما قدنا بالوقت لتعليم الطلبة طريقه التفكير المجازي قبل ان نطلب منهم ان يستخدموه لحل مشكله او ابداع تصميم او اكتشاف تصورا ما .

* فنطلب من الطلبة ان يستجيبوا الي الافكار مثل : .

اولا قياسات تمثيلية مباشرة : .

* هل البرتقاله تشبه شئ حي ؟

* ما هو وجه التشابه بين المدرسة والسلطة ؟

ثانيا تمثيلية شخصية : .

* كن سحابه . اين توجد ؟ ماذا تفعل ؟

* كيف تشعر عندما تشرق الشمس وتحققك ؟

* تظاهر انك انت كتابك المفضل . صف نفسك ؟

* ما هي إمتيائك الثلاثة ؟

ثالثا تناقضات مضغطة :-

* كيف يمكن ان يتصف كمبيوتر بالهجل والعدواني ؟

* ما هي الماكينة التي تتعبه ابتسامه وتكشيرة ؟

رابعا نموذج التدريس :-

* هناك نوعان او طريقتان للتدريس ترتكزان علي القيام بتصميل الدور .

* احد هذين النوعين هو " ابداع شئ جديد " صمم لجعل الشئ المؤلف

غريب ، لكي يساعد الطلبة علي رؤية المشكلات والافكار والمنتجات القديمة من

خلال تصور ابداعى جديد . * اما النوع الثاني من طرق التدريس وهو " جعل

الغريب مألوف " قد صمم لييجل الافكار الجديدة والغير مألوفه ذات معنى اكثر

. ويحدث هذا عن طريق استخدام الامثله المألوفه .

* وعلي الرغم من ان الطريقتين يستخدمان الانواع الثلاثة من القياس نجد

ان موضوعاتهم وتركيبهم ومبادئهم ردود الفعل المختلفة .

* والطريقة الاولى للتدريس تساعد الطلبة علي رؤية الاشياء المؤلفه

بطرق غير مألوفه عن طريق استخدام قياسات لخلق بعد فكري او تصوري .

* وفيما عدا الخطوة الاخيرة التي يرجع فيها الطلبة الي المشكلة الاصلية

نجد ان الطلبة لا يقومون بمقارنات بسيطة .

* وربما يكون موضوع هذه الطريقة في التدريس هو اظهار فهم جديد

للقيام بتصميم مدينه او لحل مشكلات اجتماعيه مثل شجار يحدث بين طالبين او

لحل مشاكل شخصية مثل كيفية التركيز أكثر أثناء المذاكرة .
وعكذا يمكن ان نوضح الطريقه الاولى للتدريس التي تختص بابداع شئ
جديد فيما يلي :

المرحلة الثانية
" قياس مباشر "

المرحلة الاولى
" وصف لحاله حاضرة "

* يقترح الطلبة قياسات مباشرة
ثم يختاروا واحدا .

* يقوم الطلبة بوصف الموقف
او الموضوع كما يرونه الان

المرحلة الرابعة
" تناقضات "

المرحلة الثالثة
" قياس شخص "

* يجمع الطلبة اوصافهم السابقة
ويقترحوا عدة تناقضات محصورة
ثم يقوموا باختيار احدهم .

* يقوم الطلبة بتشخيص المثال
الذي اختاروه بانفسهم .

المرحلة السادسة
" اعادة فحص الموضوع الاصلي "

المرحلة الخامسة
" نياس مباشر "

* يقوم الطلبة باختيار قياس مباشر آخر قائم علي اساس التناقض الذي اختاروه سابقا .
 * يعود الطلبة الي الموضوع الاصلي ويقومون باستخدام القياس الاخر

* وهذا سيناريو يبين " كيف يساعد المدرس الطلبة علي رؤية فكره مألوفه بطرق جديدة " .

* فيطلب منهم بدايه اقتراح اي فكره .

* فيقترح احدهم فكره " الارهابي "

١ . المدرس : المشكله الان هي كيف يمكن ان نقدم هذا الارهابي فهو اكثر الناس اجراما ولكنه في نفس الوقت شخصيه لها ظروفها ؟

* طالب : هذا الارهابي يروج الناس ؟

* طالب اخر : لنعطي هذا الارهابي اسما .

* طالب ثالث : لنسميه " عبد الرحمن " .

* طالب رابع : لنسميه " مختار " .

* طالب خامس : لنسميه " علي " .

* طالب ثالث : لنسميه " حسن "

* * المدرس : ان اسمه لا يهم كثيرا . فلنسميه " ارهابي " .

ماذا يمكن ان نقول عنه ؟

* طالب : انه اسود ذو شعر مشحم .

* طالب اخر : ان له شعر طويل اصفر وعينين زرقاوتين .

- * طالب ثالث : إنه له اظافر متأكله .
- * طالب رابع : إنه قصير وله عضلات .
- * المدرس : هل هناك صفه معينه له اذا رجعت الي كل ما كتبتموه
وقرأتموه ، فماذا تعتقدون ؟
- * الفصل : ليس هناك نمط محدد او شخصيه معينه في كل ما قلناه عن
هذا الارهابي ذلك ان ما قلناه صفات عامه تنطبق علي اي منحرف .
- * المدرس : بالفعل " ان " الارهابي هو مثل اي مجرم اخر ولكن مشكلتنا
الآن ان نجد شخصيه لهذا الارهابي .
- * طالب : يجب ان يكون شخصيه منفرده .
- * طالب اخر : يجب ان تكون له طريقه في الحصول علي المال
- * المدرس : هذه ايضا فكره عامه . فلنفترض انني اطلب منكم شيئ يشبه
" الارهابي " مثل الاله " . اخبروني عن اله لها نفس صفات " الارهابي "
- كما ترونه .
- * طالب : انا اشيء " الارهابي " بغساله اطياف .
- * طالب اخر : انا اراه كسياره قلبيه .
- * طالب ثالث : انا اريده ان يكون لص غتي .
- * طالب رابع : انا اراه كمصنع بيره .
- * طالب خامس : انا اراه كالنشار .
- * المدرس : انتم تركزون علي انواع الالات التي يستخدمها ويلعب بها
ولكن ما هو الشيء الذي يحمل نفس صفاته ؟

- * طالب : البيغاء .
- * طالب : المكتسة الكهربائية .
- ** المدرس : ما هي الآله التي توجد بها وبين الألهامي مقارنة غريبه ؟
- * الفصل : غساله الاطباق .
- ** المدرس : أولا : كيف تعمل غساله الاطباق ؟
- * طالب : الناس يضعون الاطباق غير النظيفة داخلها والماء يبدأ يدور داخلها ثم تخرج الاطباق نظيفة .
- * طالب : انها حاره وكلها بخار من الداخل .
- ** المدرس : الان حاولوا ان تكونوا غساله الاطباق هذه . فماذا تشعرون ؟
- * طالب : حسنا . انا اريد ان اجعل كل الاطباق غير النظيفة تخرج لي نظيفة . فانا ابعث بالبخار عليها وفي النهايه اخرجها نظيفة وهذا واجبي .
- ** المدرس : فليحاول احدهم ان يضع نفسه داخل غساله الاطباق ويخبرنا بشئ جديد .
- * طالب : انه شئ غير مشجع فانا اغسل طوال اليوم ولا استطيع ان اتعرف علي اي شخص . فهم مستمرون في القاء الاطباق داخلها وكل ما افعله انني اقي بالبخار عليها .
- * طالب اخر انني اجن واجعل الاطباق ساخنه جدا واحرق اصابع الناس .
- * طالب : انني اشعر بالكبت . فالتاس تستمر في تغذيتي بالاطباق وكل ما افعله انني انقلب علي نفسي .
- * طالب رابع : انا احب القازورات واريد المزيد منها دائما والمواد التي

تقع من الاطباق .

✳✳ المدرس : دعونا ننظر الي الملاحظات التي كتبتها عن استجابتكم . هل

يمكن ان نجد بينها كلمتين متناظرتين ؟

✳طالب : يستخدم - بيضاء .

دور اللعب في تنمية الابداع

بعض الاطفال ينخرطون بفاعليه في الانشطة المدرسية . مجموعه من الاطفال تحرك اقلام فوق المنضدة داخل الفصل والان فهم في سباق يدفعون الاقلام ، احد الاطفال يلاحظ الصوت الناتج من هذه العمليه بينما الاخر يكتشف ان الاقلام تتحرك في اتجاهات متعدده .

* احد الاطفال يعد حفله شاي لثلاثه اصدقاء . الطفل ساعد امه في صنع تورتته كبيرة جدا ووضعها حالا لتبرد في الثلاجه والان فإن السفره قد جهزت وكذلك الكراسي قد اعدت للحفلة . مجموعه اخري من الاطفال انشغلوا بمراقبه بعض الطيور داخل الحديقة من الشباك .

* هل هؤلاء الاطفال يعملون؟ هل هم يلعبون ؟ هل هناك زمن بين اللعب والعمل؟ هل يجب ان ينغمس الاطفال في الالعاب لكي يلعبون؟ ايجب استخدام الالعاب ؟ هل اللعب شئ نظري ام انه يجب ان يتعلم الطفل كيف يلعب ؟

* الاجابه علي هذا الاسئله مهمه جدا فهي تساعد علي تحديد معني كلمه اللعب .

والاجابه تفيد في فهم كيفيه استفاده الاطفال من اللعب الابداعي . وهذه الاجابات ايضا تعطي قوه وكذاً للادوات المبدعه التي تقود لعب الاطفال

هذه الاجابات تساعد البالغين وخطط نشاطاتهم لمساعدة الاطفال كي ينموا من خلال اللعب المبدع .

ما هو اللعب ؟

* للبالغين فان اللعب يعني ما يفعلونه عندما يفرغون من عملهم . فهو نوع من انواع الاسترخاء . ولكن اللعب بالنسبة للاطفال الصغار فهو كل ما يفعلونه طوال اليوم . اللعب حياة والحياة اللعب بالنسبة لهم .

* اطفال صغار لا يفرقون بين اللعب والعمل والتعليم . فالاطفال بفطرتهم يحبون اللعب . فهم يستمتعون باللعب وهم يفعلون ذلك اينما سنحت لهم الفرصة لهذا . والمناقشة تحفزهم . وهم يستطيعون التركيز لفترة طويلة لانجاز مهاره ما . المساعي الطيبه تدفع الاطفال الي تجربه اي شئ جيد لماذا يحب الاطفال اللعب الان ؟ اللعب تحريك لدوافع داخلية . ربما هو كذلك فلم يقل لهم احد ماذا يفعلون عند اللعب او كيف يمارسون النشاط ؟

* وللاطفال الكبار يستطيعون اللعب ، ولكن اللعب للاطفال الصغار تساعد علي النمو العقلي وهو مقدرتهم العقلية (والتعامل) مع مشكلاتهم بالاضافه الي (النمو الاجتماعي) .

* اللعب نشاط وليس من الضروري ان يكون منتج ، فيمكن ان يقدم به طفل واحدا او اكثر وربما يكون بالالعاب بدونها ويل ليس اكثر من مجرد تخيل اطفال . وفتره اللعب يمكن ان تستمر لمدد دقائق او ساعات او ايام .

*خصائص اللعب :

- (١) جزء طبيعي في حياة الطفل . ولا يجب علي الكبار ان يرشدوا الاطفال كيف يلعبون . لان اللعب يحدد شخصيه الطفل وليس تبعاً لرغبات الكبار .
- (٢) نشاط مبتكر ، وليس ناتج عن الكبار ومن ثم لا يجب ان يحددوا ما يجب علي الاطفال انتاجه أثناء اللعب .
- (٣) هو نشاط كلي ينغمس فيه الاطفال تماماً ولهذا فربما يستمر اللعب لوقت طويل او ربما ينتهي فجأة تماماً .
- (٤) شئ سريع التأثير بالنسبة للاطفال : - اللعب ربما يحدث ضوضاء وربما يبدوا علي الاطفال الاستغراق ولكن مع هذا فهو يمكن تدميره بسهولة بتدخل اطفال اخرين او باقتراحات من الكبار . فهو نشاط فردي يحتاج نشاط واستغراق الاطفال .

انواع اللعب :

هناك نوعان اساسيان للعب لعب حر - ولعب منظم - وفي كل نوع فالاطفال يمكنهم للعب بمفردهم او في مجموعة - وكل نوع من انواع اللعب يمكنه ان يحتوي علي ادوات وتجهيزات - ام لا ؟ وهو اساساً - من - لانه ليس مخططاً من قبل البالغين فهو اختيار شخصي وتدريب مفتوح .

*اعرف مدرسين ياخذون اطفالهم عادة الي حديقة عامة ليس بها ادوات للعب . اول الامر كان الاطفال في فوضى . يفكرون . فليس هناك شيئاً يفعلونه والاكبر سناً ينشغلون بالاكل ويمرر الوقت فان الاطفال يحثون بعضهم الآخر الي

اشكال مختلفة لاكتشافاتهم في اللعب فهم يتسلقون الاشجار ويقفزون فوق الحواجز . يختبرون بعضهم البعض في الاشجار يتدربون بعضهم الآخر يجمعون العصي ويتضاربون ويكتشفون انواع الزهور وهم يستعيدون كل ما اكتنزه في ذاكرتهم من اسماليب ويأتون للمساعدة عندما يرفض احد الخروج من اماكنهم التي يلعبون فيها . ومن ثم فلا تدخل وذلك لجعل الاطفال يجدون متعهم باللعب بطريقتهم الخاصة .

واللعب المنظم يمكن ان يكون مرنا ومفتوحا وبالرغم من اننا يمكن ان تزود الاطفال باللعب والادوات ووسائل التسليه . او عن طريق التوجيه من قبل المدرسين فان اللعب يمكن ان ينقسم تبعاً لعمر الطفل سواء كان عند اللعب لعب تخيلي او مزود باستخدام الادوات الخاصة به .

اللعب التمثيلي :

الاطفال اثناء اللعب تتكون شخصيتهم وهذا اللعب يضم الاطفال الاخرين والادوات والمجهزات ويمكن للاطفال استخدام الادوات وحدها او في تركيبات ومجموعات واحيانا اخري يستخدمون الادوات في اللعب التكتيكي . ويمكن للاطفال اختراع الالعب في موقع اللعب ويوجدون العاب معروفة لمعظم الاطفال او الكبار منهم قليلا . فقط يمكن للكبار مثلاً الانخراط في اللعب مع الاطفال . خاصة اللعب ذو الاصول (اي اللعبة التي تحكمها قوانين) .

واستعمال الادوات والتجهيزات شئ هام جداً في ممارسه اللعب خاصة في الشهور والسنين المبكره فإن الاطفال يكونون اكثر استغراقاً في اللعب اليدوي

والادوات اكثر منها عندما يكبرون وبالتدريج كما يقول علماء الاجتماع ان لعب الاطفال في هذه الفترة يشمل اللعب المتوازي ويحدث هذا التوازن عندما يلعب بالطفل جنباً الى جنب مع اطفال آخرين ببعض توجيهات الكبار ولكن بدون تدخلهم المباشر في اللعب معهم .

في العديد من العلاقات التي تنشأ خارج البيت فان قدره الطفل للعب تزداد مع الاطفال وعند هذه النقطة فان الطفل يمكنه (الانخراط) في لعب اجتماعي . هذا النوع من اللعب يمكن ان يأخذ شكل مجرد رغم ان الطفل يكون مع مجموعته ومثالا لهذا .

نشاطات عادية تحت بين الاطفال وانهم ربما يتبادلون الالعاب او يتبعون بعضهم الآخر (اي يجروا وراء بعض) وبالرغم من ان الاطفال يفعلون نفس الشيء (اي نفس اللعبة او النشاط) فان قوانين معينة لا تحدد اللعب وليس هدف معين او محدد . فانه يحدث فجأة بينما يلعبون وهو اكثر راحة مع علاقاتهم الاجتماعية الجديدة فان بعض الاطفال الصغار سوف يتحدثون عن الخطه . وينفذون نشاطات اللعب المختلفة مع الاطفال الآخرين . هذا النوع من انواع اللعب يمكن ان يميزه الانغماس العاطفي في اللعب النشط وهو ما يسمى اللعب الجماعي . فان الاطفال يتعاونون مع آخرين لتكوين شيء وعقد المناقشات وهم يمثلون بقوانين محددة او هم يلعبون اللعب بقوانين . وتحدد مجموعات الاعضاء عادة عن طريق واحد او اثنين من اقوي القواد (اي الذين لديهم ميول قيادية) . اهمية اللعب في نمو الطفل :

انتشله اللعب المبدع تؤثر بصفه عامة علي كل نمو للاطفال وتشمل

الجسمانية والعقلية والعاطفية والنمو الاجتماعي ايضا .
النمو الجسماني : -

اللعب يساعد علي نمو العضلات بطرق كثيره فالقاء كره او رفع اشياء تساعد علي نمو عضلات الطفل . فاللعب علي شئ (كلعبه الحصان) او النط من لعبه لافري وسحب وجر الالعب يساعد ايضا علي نمو عضلات الطفل وايضا يساعد علي الثقه بالنفس .

نوع اخر من نمو العضلات يحدث ويشمل الاحساس والدافع من خلال انشطه اللعب الخلاقه . والاطفال كثيرا ما يقضون اوقاتا طويله (ساعات طويله) لانجاز مثل هذه المهارات (انشطه اللعب) وتزداد الصعوبه عندما يعد الاطفال علي انجاز هذه المهاره او يثبت عند مستوي معين .

اي نوع شخص يعيش مع طفل عمره سنه او اكثر او يتواجد معه فانه وعندما يستطيع الطفل التحكم في جسده فان ادراكه الخاص يزداد .

وعندما يجري الطفل او الطفله فهي تشعر باهميتها وعندما تستخدم اخر قطره من قوتها لانجاز هدف فانها هي شخصا تشعر بانها قد حصلت علي افضل احساس في نفسها . اذ عندما يكتشف الطفل قوته فان شعوره بالرضاء النفسي الفردي يزداد تماما وعندما نعطي الفرصه لممارسة النشاط الجسماني فانهم تبعاً لهذا يحصلون علي القوه (اي يصبحون اقويا) وعندما يصبحون اكثر اعتمادا علي انفسهم فانهم يصبحون اكثر مخاطره (اي يعبون المخاطره) ويتعلمون انجاز المخاطر المعقوله لاختبار قوتهم وعندما يقرر الاطفال اقامه هذا التحدي مع انفسهم فان حوادثهم تكون اقل قليلا بدون احراز الاهداف (تحقيق

(الاهداف) .

النمو العقلي . .

يساعد اللعب الاطفال علي تنمية مفهومهم وادراكات معينه من خلال
انشطه اللعب المختلفه فالطفل يتعلم معني كلمه فوق وتحت وصعب وسهل وصغير
وكبير ، واللعب يساعد في زياده معرفه الاطفال بالاشياء وبنائها وتنظيمها في
صفوف . والطفل يتعلم التصنيف والتنوعيه ويتعلم كيفيه الاجابات .

وقد اكد بياجييه Piaget ١٩٦٢ ان اللعب التخيلي يعتبر من اسوأ
الاشكال الرمزيه برغم من انه ممكن للاطفال الصغار . (اي في متناول ايديهم)
وتبعاً لما يقوله فهو سيمنح للطفل ان يقيس حقيقه العالم تبعاً لقائدته الشخصيه
فقط وتبعاً لمعرفته عن العالم وهكذا فان اللعب الخيالي يساعد بقوة في النمو
العقلي للطفل وكثيراً ما يؤكد بعض الباحثين علي ان اللعب الرمزي هو جزء هام
لزيادة نمو معرفه الاطفال باللغة .

واللعب ايضاً يقدم للطفل الفرصه للحصول علي المعلومات والتي تبني
قاعده التعليم الاجتماعي . ومثالاً لهذا فمن خلال اللعب بالحواز (او الحروف
البارزة) فان الطفل يتعلم فكرة التساوي . وذلك عن طريق اكتشاف ان قطعتين
صغيرين من الحواجز مساويه احدهما للآخرى او من خلال اللعب بالماء والرمل فان
الطفله تكتسب معرفه الحجم والتي يقودها مصادفه زياده الحس او الادراك
بالادخار .

والطفل يكتسب مفهومه من بيئته فينبينا هي تفحص الحصى ، العشب ،
الازهار ، الارض ، الماء ، واي شئ اخر يحيط بها ومن خلال هذه التجارب فان

الطفلة تبني معلوماتها . فاضافه الماء الي التربه يصنع الطين (الصلصال) وبركة الماء تخترق في الرمل (اي ان الرمل يتشرب حتي بركه من الماء) وتجف اذا ما تعرضت للشمس .

* وعندما يبدأ الطفل اللعب ينمو لديه احساسات معينه ، فبينما هي تتسلق فوق او تحت او علي او حول صندوق كبير في (الفناء) فانها تفرق بين معاني في وعلي وحول . هي تسمع شخص يقول (صندوق) صندوق ضخم - اذن فهي تبدأ في معرفه معني المفهوم وبالنسبه لها . في صندوق الرمل فان الكلمات مثل عميق - اعمق - والاعمق تصبح لها مدلول لدي الطفل .

بحث علي نحو الملاحظة واللعب لدي الطفل .

البحث التنقيب حول معني كيف يتعلم الطفل الصغير ؟ يوضح لنا ان اللعب يساهم في التعليم وان النضج العقلي (الذهني) يحدث بطرق عديدة .

(١) يعطي اللعب الاطفال الفرصة لممارسة مهارات ووظائف جديدة عندما يسيطرون علي هذا النظام حيث يمكن اعاده تنظيم او تسلسل العابهم مع لعب اخري مسلسلة .

فالاطفال الرضع - اي السنه او سنه ونصف يتعلمون قلب صفحات الكتاب ويبدأون في الاحساس بتتابع الصفات في القصة . وعندما يبدأ الاطفال في التعلم من الكتب سلوك اللعب . (اي الكتب التي بها العاب) ، تصبح هذه الكتب اصدقاء الي الابد .

(٢) يعطي اللعب الاطفال فرص تدريب بان يمثلوا بالاشياء ويكتشفون اشياء عديده كنتيجة لهذا وهي تعطي الاطفال مجال واسع للدور التمكن بالتجارب فان

كل صداقه تبني مع طفل او اكثر او الاكبر قليلا فانها تشمل ثقافات مختلفه وكل تجربه يخوضها الطفل في طفولته مع الحواجز (الانسيء) تبني لديه معني ومفهوم العالم .

(٣) اللعب شكل حركي نشط من اشكال التعلم والتي فيها يتوحد العقل والجسد والروح حتي سن التاسعه علي الاقل ان بناء جوهر الاطفال يتوحد اكثر في هذا الجو الرائع .

لاحظ كيف يكون الاطفال { قساة (غلاظ) } عندما يرسون علي حامل الرسم او يلعبون علي التوازي او يحملون في عيون احدهم .

(٤) يساعد اللعب الاطفال علي تحويل الحقيقه الي رمز لتجسيم العالم ومثالا لهذا فان الاطفال اثناء لعبه كره اليد (اللعبة الامريكية) فانهم يقررون الاحتفاظ بالعد عن عدد الركائز التي سقطت . وعلاقة مساحه الورق يمكن الاحتفاظ بها في كومة . والاطفال الاكبر قليلا ربما يفضلون كتابه الامداد علي الاوراق .

(٥) يمكن اللعب الاطفال من استيعاب مختلف انواع التعلم في معظم الذي تعلمناه لا يمكن ان تعلمنا مباشرة ولكن يني عن طريق تجاربنا الشخصية جميعا يعلم شعور (الاء) عند يضرينا احد .

(٣) يساهم لعب الاطفال في امكانيه حل المشاكل . فالاطفال مقبلين علي جميع انواع الحلول فهم يختبرون في حل المشاكل كمثل هذا . كيف يتجمع الاطفال في ثقل احد انواع صفيحة العسل الكبيرة الحجم من الاسوييس الي المنزل ، يدرجونها يدفعونها في عربه صغيرة هم يتشوقون لاكلها اولا حتي يجعلون

الحلول في موضع التنفيذ علي توصيلها الي المنزل .

(٧) ينمو الخلق الحسي والتذوقي من خلال اللعب عندما يري الاطفال ان اليوم صعب العمل فيه فانهم يمكنهم ان يستعيدوا من جهدهم في صنع التماثيل والحرف بينما هم يلعبون بالالفاظ فانهم يستطيعون تنظيم الشعر والنثر .

(٨) يجعل اللعب الاطفال قادرين علي تعلم كل شئ . فمن خلال حب الاستطلاع يحدث التعلم والاختراع والمثابرة وعديد من الاشياء الاخرى . فازدياد انتباه الاطفال يكون في اعلي ذروته عندما يكونون مغرمين بشئ ما ، فهم فرحون عندما يرون ما تبيته النملة (حائط) ويستمدون في محاولتهم حتي يزول سبب تقيهم . فهم سيتمتعون بمعرفة اسمائهم وكتابتهم في بادئ الامر ويصبحون هم انفسهم المحرك الاساسي بتعليمهم .

(٩) اللعب قلق العصبية التي يفرضها البالغون لانجاز شئ او الحاجة لتعلم شئ . فالكبار البالغون لا يتدخلون . ويصبح الاطفال علي راحتهم اكثر واللعب يمد الاطفال يقدر ضئيل من حب المخاطرة وتخطي العقاب وارتكاب الاخطاء . مثال : هل رأيت طفلا يريد ايقاف اللعب ؟

النمو العاطفي : .

احد مقاييس معرفة صحة الاطفال النفسية هي كيف يشعر الاطفال تجاه انفسهم ؟ أنشطة اللعب الخلاقة شأن الاطفال علي اغاء الاستنتاج التام بالتعب في أنشطة اللعب المختلفة . ليس هناك اجابات صحيحة او اخري خاطئة والاطفال اثناء اللعب لا يواجهون تهديد بفشل فهم دائما ناجحون . في رأي انفسهم . فقد

تعلّموا ان يروا انفسهم (متساويين التكوين) تكوينهم متساوي او كامل . حتى لو صارت الامور معهم علي غير ما يحبون . فهناك متعة في اللعب وهكذا فان الاطفال الصغار يتعلّمون ان يروا انفسهم ناجحين ويستحقون الشاء والمديح من خلال هذا اللعب الخلاق . وهذه اولي الخطوات الهامة في نمو الصحة النفسية بالنسبة للطفل .

ويتعلّم الاطفال ايضا ان يعبروا ويفهموا عواطفهم في مختلف أنشطة اللعب المبتكر ، فهم (يتذكرون) اي مكان زاروه في طفولتهم المبكرة ، وانه لايزال محفوظاً في مخيلتهم ، ويتعلّم الاطفال ايضا عن طريق اللعب المبتكر ان يفهموا ويتحكموا في عواطفهم ، ويتذكروا ايضا اي مكان جلسوا فيه واثّر فيهم في طفولتهم المبكرة ، ويعرض الاطباء بعض الصور الخاصة ذات المعاني علي الاطفال يتكون عندهم شعور عاطفي سلبى . وعن طريق اللعب بالعروسة مثلاً تتكون انفعالات مضادة للاطفال فقد يكون الشعور اتجاهها سالباً او موجباً .

وثمة فائدة اخري للعب المبتكر وتأثيره العاطفي انه يتيح فرصة للتحكم والسيطرة علي البيئة - فعندما تلعب الطفلة تكون في حاجة خاصة الي هذا الطلب (الشعور) فهي تستحضر وتخيل سلسلة من التصميمات المبتكرة للالعاب فاللعب الامن عن طريقة يكتسب الطفل المهارات المهمة التي تفجر فيه شعور خاص ونشاطات مختلفة . فمثلاً تشعر الطفلة بالقوة والسيطرة عند طرق الشاكوش للخشب فهي تفجر من خلاله طاقة توتر بطريقة مكتسبة من البيئة .

التصنيف

اللعب هو المحور الرئيسي لعيشة الأطفال الصغار - اللعب ممكن يأخذ شكل تمثيلية أو مسرحية وآله او معلقة خاصة (العبة حديد مثال) ويتطور اللعب طبقا لمستوي الطفل وسنه في المجتمع ومستواه اجتماعيا .

مراحل اللعبة تشمل النوع الانفرادي واللعبة المناسبة لمجموعة تلعب معا (العبة جماعية) ولعبة انفرادية ولمراحل السن المختلفة احتياجات الأطفال تلتقي من خلال لعبة ابتكارية (اختراعية) فهم يتعلموا من انفسهم وعن غيرهم وعن العالم المحيط بنشاطات ومجلات اللعبة - اللعبة الابتكارية لها اهمية خاصة في البرنامج الحديث للاطفال لتقوي النمو الذهني والطبيعي والاجتماعي والعاطفي .

اللعبة لسن ٣ سنوات تختلف طبعاً عن اللعبة لسن ٥ سنوات ، فأطفال سن ٣ سنوات لا يدركوا الفرق بين الحقيقة والخيال . سن ٤ سنوات يكون عدواني وتقدم له اللعبة التي تبين ميوله وانفعالاته العدوانية ، سن ٥ سنوات يستطيع التفريق بين الهعالم الحقيقي الواقعي وبين عالم الخيال ويستطيع التحكم في انفعالاته .

تكتسب بعض الصفات من الحياة اليومية (مثل (رجل - رجل الاطفاء) او (المرضة) والبعض الاخر للصفات يكون مصطنعا . ولسن خمس سنوات تكون عناية اكثر باجسامهم وفي بعض الاحيان يستدعي الطبيب (للاشراف عليهم) للأطفال سن ست سنوات .

وهم ايضا يهتموا بالحكايات والتمثيلات بأن يلعبوا لعبة عريس وعروسة وهم ايضا في حالة النمو والتطور يستطيعوا اللعب باللعب الصعبة (الدمي

المعلقة) وايضا ركوب الدراجة ذات العجلتين ويتحقق ذلك اثناء غو وتقوية العضلات في ايديهم .

نشاطات التعليم

١- راقب الاطفال من مختلف الاعمار في اللعب :

بدون معرفة الاطفال انك تراقبهم (بعلم الظهور لهم) راقبهم وذلك لطفل او اكثر من مختلف الاعمار اثناء اللعب لمدة ١٠ دقائق لكل مجموعة سن - وذلك عن ملاحظة كيفية التشابه في اللعب وكيفية الاختلاف ايضا -

٢- اختار مجال لعبة وناقش ما اثرها في النمو والتطور العقلي والعاطفي والاجتماعي والطبيعي للطفل .

٣- راقب لعبة عبارة عن قشيلية يعملها مجموعة اطفال سن ٣ سنوات ومجموعة اخري سن ٥ سنوات ولاحظ الفرق والتشابه في الحالتين .

٤- لعبة (عبارة عن كروت بها اسم الحيوان (طرقعتها) كمثال علي لعبة الاطفال يستمتعوا بها والتي تساعد الدارس لتحسين مفهومه بفهم افضل للالعاب الذكية الاخري .

١- احضر صندوق طقطقة الحيوانات ثم قف خلف مرآة كبيرة بكامل طولك وبدون ان تري شد كارت من الصندوق - لاحظ وراقب انطباعك عن الحيوان - كرر ذلك عدة مرات .

٢- اجب الاسئلة الاتية :

أ- كيف شعرت عندما فعلت ذلك ؟

ب - كيف التفريق (فرق بين) عندما فعلت ذلك ؟

ج- كيف تاتيير اللعيات تساعد الناس علي تنمية ذكائهم او ان يصبحوا

أكثر ذكاء فقط ؟

التفريق بين الاطفال البالغين (المراهقين) في اللعب

ربما تضي في لعب الاطفال التي تعرف انها عندما تأخذ محاولة جديدة او مهارة جديدة اذ نحن نجحنا في اول محاولة فنكون محظوظين - لان وجهه نظر الطفل في اللعب بعض الشيء يجب ان لا يكون جيدا ، انه مجرد متعة او بهجة (العالم كالدويل ١٩٨٥)

حتى عمر السابعة او الثامنة - الاطفال يستمتعوا جدا بما يفعلونه اكثر مما ينتج عن هذا الفعل . اتضح ان الاطفال ينشغلوا في اللعب من اجل السعادة والنشاط نفسه حتي يصبحوا بارعين نسبيا - عندئذ يبذلون النشاط لكي يخلقوا تحديات اما الراشد نحن نادرا مانسح لانفسنا شرف الانشغال في اللعب الحقيقي - نحن فيل لتحديد هرفتنا للاشياء التي تقوم بعملها جيدا - خشية من ان نأخذ خطأ بعض المحاولات الجديدة .

الثانية والثالثة من العمر في هذا السن مجموعة من الاطفال لا يستمتعون والالعب الخيالية (الخلمية - التصورية) فهم يتخذون ادوار (يتخذون شخصيه) من يحبون من افراد عائلاتهم فهم يكونوا مستمتعين في هذا النوع من الالعب - فهم يأخذون جزء مما يفعله والدهم او والدتهم - مثل الوساطة) - الطبخ ان تنظيف وحمل بعضهم البعض وطريقة قيادة العربات كوالدهم .

يتعلم الطفل مهارات اجتماعية مثل الاخرين اثناء اللعب - مثلما الطفل يكون متفوق في علاقاته الاجتماعية هو ايضا يتعلم التعامل مع اكثر من شخص في نفس الوقت - لو مجموعة مشتركة اجتمعت فانه يجد ان كل واحد له سلوكه

الخاص به الذي قد يختلف عن غيره وقد تكون بعض انواع السلوك غير مقبولة -
فتعلما اخذت (كليار) مكان (غرفة) في مبني (مؤسسة) جيمي - جيمي وجدت
(واجهت) صعوبة في طريقها (اسلويا) (كليار) - في وقت اخر - غيرت من
اسلويا (لم تجرب) اسلويا مرة اخرى - في احلي المحطات (المحطات التعليمية
لجيمي) تعلمت كليار وكيف تستطيع حمل مايعطي لها وماهي تريده وفي حين
كان هذا العمل لا يتم كله (علي اكمل وجه) قطع عليها العلاقات .

جون واماندا يلعبان في ركن وجون كخادمة ركن (حارس المنزل) - عندما
كان ديفيد يحاول اسعادهم (تسلتهم) ولكن البنات لاترون ان تلعب معه وكان
ديفيد متالم (حزين) وهن سعداء - اخيرا لجأ الي المحاولة واللجوء الي المدرسة
- ولجأت المدرسة الي التسلل الي البنات بقولها (لا يريد ديفيد ان يلعب معكن
جدا - ربما تجدن له شيء ليفعله) - اما ندا كابت غير مجنده (متقبله ذلك
وقالت بسخرية (باستهزاء) حسنا - تعال هنا وفي وقت قصير (لحظه) كان ديفيد
يداخل منزلهم دقيقة - قابلت اماندا ديفيد بعده وقالت له انت الان الاب - دعني
اعد لك دووك - هاهو ذا صندوق غذاءك - والان اذهب في العمل - مع
السلامة واخرجت (خوذة) من مكان لعبها (ركن لهما) -

اربع سنوات جان واماندا وديفيد مستمتعين بلعبهما - فكانوا في حالة
جيدة عندما اعطتهم المدرسة فكرة اللعب ديفيد دون ان يفضيوه - الاثنان كانا
دائما سعيدان يستمتعان بلعب مع بعضهم البعض وكانا يكملان هذا اللعب عن
طريق اعطاء ديفيد دور الاب - هذا الدور الصغير في اللعبة (في حياتهم)
فدور الاب والام دائما الخروج للعمل .

الفصل الثامن

نهج المقابلات داخل حجرة الدراسة

يهتم هذا النموذج بالعلاقة بين الاطفال والكبار من خلال العديد من الأنشطة المتطورة التي تدور حول تعليمهم حيث يرتب الاطفال العمل في برنامج دراسي بحيث يقوم فريق التدريس هذا بمقابلات منتظمة مع الطلاب وذلك فيما يسمى بالمقابلات الفصلية او المقابلات داخل حجرة الدراسة بالاضافة الي عرض المشكلات التي يناقشوها والتي تشمل الاهتمامات المتشابهة والتي تجعلنا نتعهد بمحاولة عمل مقرر تعليمي متنوع .

طرح احد المدرسين مشكلة في مقابلات الفصل اليومية فسأل :

كيف يكون المدخل لمشاكل التعليم ؟

لا احد يقول شيئا .

المعلم : كل شيء علي مايرام

مرة اخري يسود الصمت

المعلم : لنجعل الحديث عن مشكلة مستقلة كيف يكون المدخل لمشاكل

محور العلوم ؟

اخيرا طفلة صغيرة اجابت انا احب منهج العلوم ولكنه مزدحم " محشو"

المعلم : ماذا تعني بانه محشو

حسنا في بعض الاحيان لا يستطيع ان احصل علي ما احتاج من مادة

الكتاب - انا اشعر اننا لانفعل سوي ان نندفع ولكن غالبا لا نستطيع الوصول

الي ما أريد .

المعلم : هذه تعتبر مشكلة عامة ... من يفكر هكذا ... لو سمحتم
ارفعوا ايديكم - كل شخص في الفصل سوف يرفع يده

حسنا ظهر ان هناك شيء يذكر عن المشكلة يستطيع ان فرد يخبرني كيف
نستمر في شرح واحد من الاطفال الاكبر : حسنا انا اعتبر العلوم واحد من
المجالات التي تشمل الكبير والصغير معا . فنحن لانقم بعملنا كما يجب
بالضبط .. انا اعلم انني افترض المساعدة للآخرين ولكن يستولي علي
التشويش - لماذا افعل حتي اكون ملثما " محبوبا " انا املك التوقف كل
الوقت ومساعدة اي شخص آخر بعد شيء ما .

المعلم : حسنا كيف تشعر تجاه هذا .. اي شخص اخر يكمل الكلام ..
حسنا يجب علينا مساعدة بعضنا البعض فنحن لانستطيع التقدم اذا لم نعمل معا
ليس هذا فحسب فهذا يعتبر اتجاه غير حسن .. نحن لانستطيع اضاءة الوقت مع
احدهما .

المعلم : كيف نستطيع طرح مثل هذه المشكلة ؟

نحن نحتاج لفهم كيفية استطاعة فعل شيء ممكن وجيد لكل شخص .

المعلم : هل اي شخص لديه ايه افكار ؟

يعترض ولیم جليسر علي اساس نظرية الشخصية وايضا البدايات
الاساسية للعلاج التقليدي والعلاقات التعليمية .. ويعتبر جليسر ان معظم
المشاكل فردية لانتشأ نتيجة مرض عقلي ولانحتاج لاختصاصيين مدربين تدريبا
عاليا .. فالاشخاص العاديين وخصوصا الوالدين والمعلمين قادرين علي معالجة

اغلب المشاكل الفردية الانسانية .. ويعتقد جليسر ان فشل الافراد يرجع الي العلاقات القائمة بين الافراد لذلك يوجة العلاج في الغالب نحو المجتمع وكذلك المجموعة يطبق جليسر مبداء علي الفصل الدراسي خلال المقابلات القصصية الالية التي فترتها من ٣٠ الي ٤٥ دقيقة

وعندما يضع المعلمين والتلاميذ المنهج الدراسي جانبا ويميلون لفتح مناقشات عقلية عن المشاكل (الشخصية - السلوكية - الاكاديمية) ويبدلون جهد لايجاد حلول لها .

نموذج التعليم الذي سنناقشه يعتبر عنصر اساسي لاستراتيجية جليسر في المقابلات القصصية .

توجيه النموذج .. افتراضات واهداف

يري جليسر ان معظم مشكلات الانسان نتيجة تصور في وظيفة اساسية في المجتمع . ويعتقد جليسر ان كل واحد منا يحتاج الي عنصرين اساسيين هما الحب ، تقدير الذات ويكون اصلهما في علاقتنا مع الاخرين او في جماعتنا الاجتماعية ... وتنشأ المشكلات عند الافراد لعدم شعورهم بالاشباع لحاجاتهم الاساسية من الحب وتقدير الذات .

فنحن نحتاج منذ الميلاد حتي الكبر ان تكون محبوبيين نعتد طوال حياتنا ، صحتنا ، سعادتنا ، علي قدرتنا في فعل هذا وعندما لانستطيع اشباع حاجتنا من الحب سوف نعاني ويكون رد الفعل ظهور العديد من الاعراض النفسية التي تبدأ من اضطراب غير جاد من خلال القلق والاكتئاب حتي تصل لانسجام الكامل من العالم المحيط بنا ... ويعادل احتياجنا للحب في الاهمية شعورنا ان نكون

• جديرين بالاهتمام بالنسبة لانفسنا وللآخرين •

الحب في الفصل الدراسي يأخذ شكل المسؤولية الاجتماعية - ويعتقد جليسر ان عجز المدارس لايرجع الي عدم إنجاز عملها الاكاديمي بل في بناء علاقات مثالية او اساسية للنجاح ، وهذا العجز او الفشل يسبب العزلة ومن يكف عن اداء وظيفته في مجتمعنا يكون منعزل والافراد المنعزلين يتلمسون طريقهم ويكن سبيلهم للنجاح يكون معلق فيكون مفتوح فقط امامهم طريق الغضب - الاحباط والانسحاب .. عموما الطفل يعاني من قلة العلاقات مع الناس الاخرين خارج المدرسة وهو يحتاج ان يحصل عليها في المدرسة •

الاعلانية هنا يحبون ويكونون محبوبين وهذا يبرر الاحساس باننا ذوي شان او جديرين بالاهتمام وهذا لاينطبق علي كل الحالات التي اوضحها جليسر مثلاً الطفل المدلل ربما يشعر بالحب ولكن لا يكون جدير بالاهتمام ... فوالديه لا يضعون حدا ولا يوضحون تعديل او عدم تعديل السلوك •

ويعتقد جليسر ان من المستحيل ان يتحقق النجاح بدون تحقيق الحب في الذات الافتراض الثاني في العلاج الواقعي انعكاس تغيير الفعل والسلوك يعتمد العلاج التقليدي عن التبصر لتغيير السلوك والاتجاه الاخر منه لايهتم بالتبصر - مثلاً لماذا تحدث بعض الاشياء ، ولكن لماذا فعلت .. تعلم الصبر احسن الطرق لانجاز حاجتنا الان وفي المستقبل •

وفي الغالب يبحث العلاج التقليدي اهداف غير واقعية مثل سبب الاختلاف الوطني للسلوك - وجليسر في كشفه عن اوجه الاختلاف يصل ليس فقط للاهداف السامية ولكن يصل الي الاهداف الاكثر بساطة .. وجليسر يبحث

ليبرهن عمله ويشبع الاحتياجات الأساسية من خلال مساعدة الأفراد في ماذا يفعلون ليصبحوا :

١- واقعين .

٢- مسئولين

٣- لهم قواعد سلوكية خاصة

وهذه الاهداف في العلاج الواقعي تمكن من انجاز تغيير السلوك وبواسطتها تحقق ايضا الاحتياجات الانسانية العاطفية من تقدير الذات والحب - وهذه الاهداف تشمل رعاية العلاقات العاطفية التي تتكون من اتحاد من الحب وضبط السلوك .. والمخلاصة نحن نال احترام الذات من خلال ضبط النفس علي نحو محكم من خلال حب الآخرين .

وغالبا التهذيب يكون ضمن عنصر الحب فالوالدين الذين علي درجة عالية من التسامح لم يحبوا بدون تهذيب فذلك يعوق الطفل من حصوله علي المسؤولية واخيرا القدرة علي انجاز حاجاته او حاجاتها .

المفاهيم الرئيسية :

هناك ثلاث مفاهيم عامة في العلاج الواقعي هي :

١- الاحتواء العاطفي .

٢- المواجهه الحقيقية ورفض السلوك غير المسئول

٣- تعليم الطرق السليمة للسلوك .

الواقعية :

الواقعية معيار هام في تقرير مستوي السلوك ويمكن ان تسمي الفعل

واقعي او خيالي عندما يكون غريبا ونتائجه سريعة ونكون متألمين ومقارنين ..
وعموما يحتاج الافراد ليقدروا قيمة سلوكهم من خلال تأثيره علي انفسهم وعلي
الآخرين ويقفل ذلك نحن نكون سعداء .. وتبعاً لجليسر نحن نختار السلوك
الواقعي -

المسئولية :

تكون المسئولية في موازاة الواقعية والاخلاق وتدل علي قدرة السلوك علي
إنجاز احتياجاتنا من تقدير احترام الذات .. وتعرف المسئولية بانها القدرة علي
إنجاز احتيااج الفرد وايضا محاولة إنجاز الالتزامات المالية .. والاشخاص غير
المسئولين قد يمكنهم او لايمكنهم الايفاء بالتزاماتهم معتمدين علي امزجتهم
الدقيقة التي تشمل كمية العمل والريح الشخصي .

الاخلاق :

بالرغم من تجنب الطب النفسي التقليدي اصدار نتيجة السليم والخطأ ..
اوضح جليسر ان الافراد غالبا يفعلون ما هو صحيح لكي يحققوا درجة معتدلة من
احترام الذات وهذا يعني ان الافراد انفسهم يحافظوا علي مستوي السلوك الذي
يضعوه لانفسهم ويقيمونه .

الاحتواء :

يكون مفتاح النجاح في العلاج الواقعي عملية الاحتواء الي شمل الحب
بين الوالدين والاندماج مع المعلم .. غالبا يدرك الطالب في البداية ان شخص ما
يرعاه ومن جهته ليس فقط هذا يرضيه بل يساعده لانجاز احتياجاته في العالم
الواقعي ويحتاج الاحتواء الانفعالي اكثر من الرعاية .. وتبعاً لجليسر الاحتواء

جمع بين الحب والتعذيب لهؤلاء الأبناء الذين يحبون اولادهم دون تهذيبهم تعجز الطفل عن اكتسابه للمسئولية واستطاعته لانجاز حاجاته او حاجاتها .. وتبعا لجليسر لكي نكون ناجحين يجب ان يتلقوا الاطفال في المدرسة بما ينقصهم لاقامة علاقات جيدة مع الناس الآخرين في العزلة لا يستطيع الاطفال ان ينمو طاقاتهم لانجاز احتياجاتهم من اجل النجاح الذاتي .. واساس استراتيجية المعلم في العلاج الواقعي تهدف الي خفض هذه العزلة .

الاراء التقليدية تصور دور المعلم بانه موضوعي .. متباعد .. غير عاطفي .. وتحاول مبادي ، جليسر جعل التعليم خبرة شخصية لكل من الطالب والمعلم :

المقابلات الفصلية :

تكون ميكانيزمات جليسر في المقابلات الفصلية من اجل تنمية الاهتمام بالتجسس الاجتماعي تهذيب النفس وتعهد السلوك ، وتكون المقابلات الفصلية محددة يشترك الطلاب والمدرسين في نشاط اجتماعي مفضل ليناقشوا بدون اصدار حكم محدد المشكلات السلوكية .. المشكلات الشخصية - الاكاديمية وانجازات البرنامج الدراسي .

ولقد غير جليسر بين ثلاث من المقابلات مع التركيز علي الاختلاف البسيط فيما بينهم وفي هذا النموذج نحن نركز علي مقابلات حل المشكلات الاجتماعية ، والي تحليل عادة المشكلات الاجتماعية والسلوكية .

ويكون غط المقابلات الفصلية محاولة مشاركة الطلاب في المسئولية من اجل تعليمهم بجانب تحليل مشكلاتهم داخل الفصل .. ويرغب جليسر في رؤية بناء انضباطي كامل في المدرسة تدور حولة محور المقابلات الفصلية .

ويري ان التوجيه في المقابلات يكون ايجابيا عندما تتجه نحو الحل اكثر من اتجاه نحو اكتشاف الخطأ ... ويتضح لنا ان العديد من المشكلات لا تملك لها حلا واحدا فعلي سبيل المثال في حالة التغلب علي مشاكل الطفل المستأسد علي من هم اضعف منه غالبا يكون حل هذه المشكلة في مناقشة الطفل لنفسه وهذا يعتبر في انقاص التخويف لدي الطلاب الاخرين ويزيد من قوتهم .. فاذا كان هذا هو الحال فعلاوة علي المناقشات عن المستأسد يجب تجنب هذا الا اذا هو او هي استنتج شئ ما وفي المقابلات غير المحددة يتبادل الطلاب الاراء حول الاسئلة المزعجة للتفكير والتي ترتبط ذهنيا باعمارهم .. ويحاول المعلم ان يبدأ معهم .
فيسأل ماهو الشئ الممتع لكم ؟

ويسرعة بدأ الطلاب المناقشة بتهذيب .. وفي فترة قصيرة بدأ الطلاب بتلهف المناقشة عن شئ ما كرويتهم وكتابتهم .
اعطي جلسر مثال عن فصل ابتدائي استجاب تلاميذه لهذا السؤال من خلال تشويق للاعبين والاذن وارشدهم للمناقشة عن وظائفهم وايضا العمي ..
وهذا ما اثار اندماج التلاميذ .

وضح المعلم مقدمات للمشكلة من اجل حلها - فبدأ كيف يستطيع الرجل الاعمي القراءة ؟

فبعد بعض الاقتراحات والخبرات والتوجيه من المعلم اوضح الطلاب فكره ان الرجل الاعمي يمكنه القراءة اذا استطاع ان يلحس الحروف علي الصفحة ،
ولكن كيف يقدر علي فعل ذلك ؟

في الحال اجاب طفل بطريقة بريلا : تتشابه الانواع الثلاثة من المقابلات في

انها مقابلات غير محددة ، ترتبط في ماذا يدرس الفصل ، الاختلاف في استراتيجيات المقابلات العقلية يكون في العلاقات بين الاشخاص وفي الاكاديمية غير الواضحة .

والجو المميز للمقابلة يكون هو نفسه في ظل انواع المقابلات وهو يحدث المشاركة الصادقة للمشاعر والرأي وعدم التنافس والاستئثار المثيرة للتفكير كالمعارضة الحقيقية .. ويبدأ الطلاب المناقشات ولا يهتموا بالاستجابات بالاضافة الي ان حل المشكلات الاجتماعية يشمل تقييم الواقع من هذه الصورة والاختيار الشخصي وانجاز السلوك الجيد .. ولقد رأينا هذه الصفة المميزة للمقابلة الفصلية منهم خلال متابعتنا لفصل بمدرسة ابتدائية لاسبوع في الحفلة المفتوحة كان طالبان من المرحلة الثانوية يناقشان ويتشاجران ويحدثان الفوضى في العمل الخاص بهم ، وبالاخرين في الفصل الدراسي ، واخيرا وجد احد الطالبان مخرجاً بأنه وصف لهم حادثة جديدة واستجاب الاخرين لمسايرته وحيانا كان كل واحد من الاثنان يعطل انطلاق الطلاب ويعد من جديد يخالف الاخرين الذين يشرحون احساسهم " غضب - الم " والتي تدفع لهذه الحوادث .

ولقد اصغى المعلم بهلوه من غير إصدار حكم ولكن اتضح له ان المجموعة كانت غير مهتمة بتفسير او تبرير السلوك .. عوضا عن الامثلة الكافية المؤثرة علي المشاركين والمتفرجين وماهو نموذج الطفل الذي يكون تحت هذه الظروف .

سأل الطالبان المشرك في الوصف وكانوا غاضبين ومتوترين وكان غضبهم وتوترهم يزداد بنسبة لاحتتمل في هذا الفصل .. المخالفة ويكون المخرج يتحدث بسهولة وعلي نحو نظامي ، وكان هذا السلوك منحرف ولايكيح مع الخوف

والخجل عندما يسألون .. ونحن فهمنا ان هذه المجموعة حلت المشكلة يعرض طريقة محددة وفي الحقيقة بقليل من القوة فيها يكون من المهم ان نسمح منهم ما الذي حدث ؟ ويكون من المهم ان نري شجارهم مثل اي مشكلة اجتماعية صحيحة "حقيقية" لاشئ قد يحدث اكثر اذا الاطراف اندمجوا في الاعتداء .. ولا يعد النموذج لماذا هذا السلوك يظهر واي اسلوب الحياة في الحقيقة هو المشكلة.

اصبحت المشكلة الان واضحة ووصف بواقعية ومعترف بها من كل واحد - سأل المعلم الطالبان ما هو حكمهم علي القيم الشخصية في سلوكهم ؟ وهل هذا السلوك مساعدا او مؤلما لهم ؟

فوصفوا مامقبولية السلوك وافضليته وايضا كشفوا نتائج سلوكهم السابق دفع معاونه المعلم اثبتوا ان القيم اساسية في اختيارهم للسلوك - وفي النهاية سأل المعلم الاختبار راجيا ان يكون سلوكهم اكثر واقعية اتفق الطلاب معا علي ان نبحث عن تعذيب بعضهم البعض والسؤال التالي الان يكون — كيف ؟

اقترح كل واحد طرق محددة لتجنب الطالبان الصدام وشملت معاودة السلوك - اشارة كل واحد للآخر عندما يكونون غاضبين والمشي بعيدا اختار الطالبان السلوك الاول والثاني وكانوا مستعدين للمتابعة وتقدير منوال المقابلات الفصلية متفق عليه كيف ينجزوا اتفاقياتهم مع المجموعة .

في المقابلة التالية العديد من رفقاء الصف تلهفوا علي التطوع بملاحظة نجاح الطالبان بتجنب المقارنة باستخدام الاجراءات الجديدة - اوضح جليسر ان استراتيجية المقابلة الفصلية تهدف الي تقليل الانعزال ونحت عن النجاح الشخصية

يومياً يزداد عدد الطلاب المقصرين في الحصول أو في الفوز بالشخصية الناجحة ويتأثرون لفشلهم انفعاليا لانهم يكونوا متغزلين ومحتاجين للاحتواء .. ونستدج كيف يكونوا شخصيات دافئة ومن سوف يتعامل مع سلوكهم في الحاضر .

نحن نحتاج لمعلمين يشجعونهم علي اصدار احكام تقييم سلوكهم وبالاصح او بالامر المعلمين الذين يساعدونهم في التخطيط لسلوكهم والذين يتوقعون انجاز من الطلاب الذين سوف يفعلون ماخطط لهم . نحن نحتاج لمعلمين لايسامحونهم عندما يقصرون في تعهداتهم ويمكن الذي سوف يعمل معهم مرة بعد الاخرى حتي يصلوا لهذا ونتتبعهم حتي في النهاية يتعلموا انجاز تعهداتهم او وعودهم وعندما يتعلمون فعل هذا سوف يكونون غير متغزلين ويصبحون اكثر نضجا - احتراماً - حياً - نجاحاً للشخصية .

بعض الناس في العلاج الواقعي يظهر في الحشونة بالنسبة لاحتاسيس الطلاب وهذا يتعارض بحدّة مع مقدمة كارل روجز الذي يفترض ان الاحتاساس ضمني ويجب ان يحذر قبل الحلول الجديدة نستطيع ان نتخيله ونفعله يعتقد جليسر ان الانفعال يكون نتيجة للسلوك - نتائج السلوك الجيد في المشاعر الجيدة ولانستطيع ان نحسن الانفعالات مباشرة ، ولكن بطريقة غير مباشرة من خلال تحسين السلوك .

نموذج التدريس :

نموذج للمقابليج التفصيلية لحل المشكلة الاجتماعية تشمل ستة اوجه :

١- توطيد المناخ .

٢- عرض للمشكلة ومناقشتها

٣- أهمية اصدار حكم شخصي

٤- اختيار طريقة العمل

٥- تحديد مشروع

٦- متابعة السلوك

وهذه الالوجه ربما تكون مقابلة واحدة او عدة مقابلات وربما تكون انجاز سريع للعديد من المشاكل في مقابلة فردية .. والتاكيد الرئيسي هنا علي حل المشكلة وليس ابقاها .

يكون الوجه الاول مطلب اساسي في كل المقابلات الفصلية ولاتوطيد في كل مقابلة جديدة ولكن تكون خاصية تتخلل كل العلاقات في الفصل يكون هذا المناح من الاندماج واحد يشمل الدف - الشخص - الاهتمام بالعلاقات وتكون واحدة بالنسبة للتلميذ الذي يعرض المشكلات والاختلافات تحدث عادة او في الحقيقة وطريقة العمل المعتادة .

تقوم الاحاسيس والمشاعر بلون لوم ونحن نستقبلها بدون حذف ، اصدار حكم او تقييم ، كل فرد يتحدث عن نفسه او عن نفسها ويشجعه كل الاشخاص علي الاشتراك فيها ويتضح ان لكل فرد اراء تكون موضع تقدير واحترام علي حد سواء ، ويكون التاكيد علي الوصف وايجاد الحل وتكون طريق العمل المفضلة الغير مباشرة والصادقة .

الوجه الثاني - عرض المشكلة للمناقشة :

ربما تستهل باي من الطلاب او المعلمين وربما تاخذ شكل مجابهة الحل او سؤال بسيط .. في كل حالة يجب ان يتبع المناقشات الصادقة .. الواضحة

والمؤثرة في المشكلة .. يجب ان يلتزم المعلم من الطلاب امثلة عن الاحداث التي تسبب المشكلة وربما يسر هذا للمجموعة ، يجب ان يتجنب المعلم السؤال عن مبررات السلوك ، ويجب ان يعترض اذا وصف الطلاب المشكلة بدين بالولم اي الانتقاد ، غالبا يبدي الطلاب استعدادهم للعفو وربما يتدفع المعلم هذا ولكن يشبه بسرعة المجموعة ان واجبها وصف ما الذي حدث ؟ يعد مايمت وصف المشكلة يجب ان يعبر الطلاب عن هويتهم

(١) النتائج المنطقية اذا استمر الحل

(ب) النموذج الاجتماعي الذي يؤثر تأثيرا شديدا في الحل .

الهدف من الوجه الثالث ان يهتم الطلاب باصدار حكم شخص علي سلوكهم ويفعل هذا سوف تحتاج تطابق القيم وراء سلوكهم واعتبارهم شئ واحد كنموذج اجتماعي . ونحن سوف نسألهم الاختيار بين السلوك واجمال القيم التي يرونها من خلال انفسهم في سلوكهم الذي يختارونه .

في الوجه الرابع يفضل الطلاب اختيار السلوك والموافقة علي تحديد واحد وهذا يتبع في الوجه الخامس من خلال وعد عام لتنفيذ خطة السلوك المحدد .

اخيرا في الوجه السادس يسأل المعلم في المقايلات المتأخرة الطلاب بالبحث عن ماهو فعال في السلوك الجديد وتدعيماتهم للافعال المقبلة .
النظام الاجتماعي :

يكون تنظيم المقابلات الفعلية مناسباً .. تكون القيادة تلك المسؤولة التي توجه التفاعل من خلال الارجح التي تكمن اساسيا مع المعلم .. ويكون الامل في ان الطلاب سوف يبدون الموضوعات للمناقشة ويعد العديد من الخبرات تعود كل

عمليات السلوك ويمكنه ان يبحث لنفسه علي الاعتراف بها . بينما تظل القيادة مع
بينما تظل القيادة مع المعلم وتظل السلطة المعنوية مع الطلاب ويتضح ان الطلاب
يكونون راي له قيمته والمعلم لا يصدر حكما .

اساسيات التفاعل :

يحكم سلوك المعلم بثلاث قواعد :

القاعدة الاولى - تكون في الاحتواء هو او هي يجب ان ينمي الدفء
الشخصي والاهتمامات والعلاقات الحساسة مع الطلاب مثل (المعارضة
الموضوعية والتي تكون غير متصلة بدراساتهم) .

القاعدة الثانية - عدم اصدار المعلم الحكم بنفسه او بنفسها بل يجب ان
يحت الطلاب عل تقبل المسؤولية لتشخيص سلوكهم الخاص ... ولا يكتفي برفض
السلوك المتعذر الفاؤه مع انفسهم او مع رفائهم في الفصل ، وهذا يكون مهم
في المقابلات الفصلية للمعلم ولكن لا يكون الفصل مصدرا للحكم ، فالفصل
يضع القرارات ويعمل من خلالها نحو الحلول الايجابية وربما يعكس المعلم
اتجاهات الفصل ولكن يجب فتح اراء ضئيلة ويكون متأكد ان الفصل فهم ارائها
وتكون غير قانونية .

القاعدة الثالث - تكون مجموعة الفصل ككل مختارة ، متطابقة ، تتبع
باستمرار مع اتاحة المجال لها لاختيار طريقة السلوك .

نظام التدعيم او التعزيز :

افضل تدعيم لهذه الاستراتيجية معلم الفصل الذي يملك شخصية دافئة
وماهو في العلاقات الشخصية بالاضافة الي طرق مناقشاته الجماعية وماستطاع

المعلم او المعلمة احداث مناخ غير مفتوح وغير واقعي وفي الوقت نفسه يرشد المجموعة نحو تقييم السلوك والانجاز والمتابعة .

قابلية التطبيق العملي :

نحن نري ان في هذه الفصول قد تحدث المقابلات اكثر من ثلاث مرات في اليوم وفي جانب اخر قد تحدث مرة واحدة في اليوم ، عموما تكون المقابلات في الوقت عندما يجلس المعلمين والطلاب في حلقة غير رسمية وغالبا تشمل المقابلات الفصلية الصاخبة تنظم الانشطة اليومية ومشاركة للاحداث التي حدثت خارج المدرسة في اليوم السابق وربما تنعكس ايضا علي الاحداث العالمية .

يستطيع اي فرد ان يقدم فكرة مع عدم المحاولة لتقييم هذه الفكرة من اي شخص ماذا توفر هذا وكان كافيا رغب الفرد في المشاركة - قد يستجيب بعض الطلاب مع الاسئلة التي تتعلق بهذا الشخص وربما يتطوع الآخرون بآراء في الموضوع نفسه ، ويكون نتيجة للاحتياج للحلول نحن نطرح حل للمجموعة - يقترح الطلاب مجموعة من السلوكيات لتقييم بواسطتهم ونحن تشجعهم لمشاعرهم الواضحة والصادقة ، وعندما ينجز الطالب ذلك الفعل كل فرد يتوقع او سوف مذي جذيته واذا لم يكن ذلك سوف يقدم اقتراح اخر للمناقشة قبل المقابلة الفصلية التالية للمجموعة . وقد لانصل لاهم المشكلات الفردية مثل البناء او التركيب الاجتماعي في الفصل الذي يصعب راسخا .

وتوزع المقابلات الفصلية مع تخطيط الانشطة المنهجية والاورام والنواهي المنطقي في الفصل ، وايضا يصح من الهام مشاركة اي شئ مع المجموعة كنموذج العمل اليومي . الفكرة الجديدة والحدث المثير الذي حدث في حياة

الفرد .

وتتصف المجموعة بقصد طرح الاسئلة وهذا يوضح مدي الاندماج ويعلم الطلاب انهم سوف يملكون الفرصة للاشتراك في المناقشة وربما يعلق الطالب علي كم هو يجب المساعدة والتحسين في ملاحظاته ، ويتضح الجو السائد ولا احد يناقش اكاديميا في ذلك مكافأة عدم الكلام تكون المنتصت الجيد ، المسهم المهتم الشخص الواضح والصادق انفعاليا والمشجع لحل المشكلة وتصبح مجموعة الفصل متعاونة مهتمة كأسرة من اجل اي طالب .

وبعد فترة يقوي الطلاب معايير السلوك في انفسهم ويشجعون مواجهة كل فرد للآخر اذا كانت الاعتراضات غير واقعية او اذا اختلفت المشاعر والآراء ، والمقابلات الفصلية تجعل المشاعر اكثر لطفا وتوجه المجموعة الي ان الاعتماد علي تبادل الآراء الصادقة في المشاعر والاختلافات يكون بدون احتياج للفرد او النقد .

وفي زيارتنا لاحد الفصول في المرحلة الثانوية علق طالب علي اهمية الحديث عن الشرق الاوسط واعطي مثال عن تساقط نفايا القنبلة الذرية علي اليابان كوصف لطريقة نهاية الحرب فهذا مثير للغضب ؟ وللمناقشة المقعدة وسط المجموعة علي اختبار U.S. كنهاية للحرب العالمية الثانية بينما لا احد يستطيع ان يدرس هذا الاستثناء الشاق ، ويتجه الفصل قاصدا اكثر الثقافة الفرعية التي توضع المعايير ، التقييم ووضع الهدف الذي فقط يظهر ابداع الميكانيزمات الخاصة ، والمقابلات الفصلية تدخر في الوقت السعة وتستطيع تتبع النظام الاجتماعي المختلف .

وهكذا يمكن القول ان تاثير هذا النموذج يسعى لمساعدة الافراد في فهم انفسهم واخذهم المسئولية حتي تنمو لديهم ، ويتضح ان هذه العمليات تمثل فوائد كامنّة من اجل الانواع في المجتمع والوظائف الاكاديمية بينما التطبيق الاول والى العمل في المقام الاول للمهن الشخصية ، ويكون اهتمام جليسر في المقام الاول مع التطور العام للطالب نحو المسئولية - التوحد سرعة الاستجابة والى توجهه هو او هي مباشرة نحو النمو - جليسر عندما ينظم بعض الانشطة يعتمد على المناخ الذي يعزز المسئولية - الاراء - الترجيح الباتي .

الفصل التاسع

اثر نظرية بياجيه على التعليم للعاصر للطفولة

لقد تم تطبيق كلى النظريات بصورة مفيدة جدا في الحلول العملية للمشاكل الانسانية الا انه حدث نوع من الخطأ في التطبيق والترجمة ان اكتشافات فرويد التي تتعلق بالنمو النفسي والجنسي وجذور السلوك العصبي لدى الاطفال ادى الي تحرير تربية الطفل . فلم يسمح فرويد بالسلوك العدوانى والجنسى لدى الاطفال في المرحلة المبكرة علي الرغم من ان نظرياته استخدمت لتبرير ممارسات الابوين تجاه اطفالهم . وقد اسئ نقل واستخدام نظريات بياجيه ايضا .

تحتوي اعمال بياجيه علي قدر هائل من المعرفة التي يكتسبها الفرد منذ ولادته حتي المراهقة ، ولقدنا مواصفاته بمعلومات عن نمو الادراك اثناء فترة الطفولة بقدر كبير من الفهم عن عمليات النمو اثناء هذه الفترة ، وهذه اهم نقطة في هذا الفصل - وهنا سوف نلفت النظر الي اثنين من جوانب سوء التطبيق لافكاره الاساسية .

١- محاولة نقل ملاحظاته الي اختبارات ذات مستوي للطفل .

٢- المحاولة الحالية الشائعة الانتشار لتعجيل النمو عند الاطفال وخاصة عند الاطفال المحرومين من الرعاية .

وسوف نقوم بتقسيم هذا الفصل الي اسهامات بياجيه والتي تستطيع من خلالها فهم نمو الادراك لدي الاطفال ، الاسباب التي دفعت علماء النفس الامريكان لقبول افكار بياجيه . سوء تطبيق افكار بياجيه ونظرياته في النمو .

توصيات للدارسين ، وقيود معينة علي نظريات بياجيه .

اسهامات بياجيه في فهمنا لنمو الادراك لدي الاطفال :

يجب ان نتذكر ونحن نتناقش بياجيه انه يعتبر نفسه عالم معرفة ، فهو يهتم بقدر المعرفة التي يكتسبها الانسان عن العالم . ولم يهتم بالفروق الفردية او الجماعية او العناصر المشجعة للتعلم او مشاكل التعليم لدي هؤلاء المحرومين من الرعاية الكافية في المجتمع . وعلاوة علي ذلك فهو يهتم بتطبيق افكاره في التعليم .

يصف بياجيه المراحل التي يمر بها الطفل في النمو منذ بدايته وحتى بلوغه - وحينئذ يستطيع استخدام الرياضيات والمنطق فهو يصف هذا في اربع مراحل

وباختصار فان المراحل هي :

المرحلة الاولى - مرحلة الحسيحركي وتشمل تقريبا الاربعة والعشرين شهر الاولى من حياة الطفل) .

المرحلة الثانية - مرحلة ما قبل العمليات (وهي تقريبا من سن سنتين حتي سبع سنوات) .

المرحلة الثالثة - مرحلة العمليات المجردة (من سن سبع الي احدى عشرة سنة)

المرحلة الرابعة - وهي مرحلة التفكير المجرد (المراهقة او البلوغ) .

اتناء مرحلة الحسيحركي كما يري بياجيه ، فان الطفل يبدأ في اكتساب المعلومات من عالم من خلال العمل المباشر . ويرى ان اهمية هذه الفترة لنمو الادراك المتأخر مبني علي رايه ان التفكير هو عملية داخلية وان النمو الادراكي

مستمر . وان اكتساب السلوك الحسيحركي لانماط السلوك لدى الطفل يعتبر بمثابة الاساس لكل عمليات التفكير المجرد فيما بعد .

ولم يكتشف بياجيه سلوكا جديدا لدى الاطفال لم يكتشف من قبل . وهذا يتناقض بشدة مع اسهاماته في علم نفس النمو لدى الاطفال الكبار . اما ما توصل اليه بالفعل فهو عبارة عن وصف منظم للمراحل او العمليات التي يكتسب الطفل من خلالها المعرفة من العلاقات الخاصة . وكثير من اختبارات الاطفال تشمل مثل هذه النقاط مثل التتبع البصري للاشياء المتحركة مثل التي تلاحظ في الاشهر الاولى من حياة الطفل . او اليحت عن الاشياء المخفية كالتي نراها عند سن ٩ شهور ، اما اسهاماته الفريدة وهي التي تحاول ان تربط السلوك المتميز الظهري وتبين مايمثله هذا السلوك في مراحل مختلفة من النمو في بقاء هذه الاشياء ، وعلي عكس تذوق الطفل لهذه الاختبارات التي تربط مثل هذه الانماط من السلوك بالسن من حيث تقسيمه الي فترات (كروولوجيا) ، فهو يهتم بالعمليات التي تظهر من خلالها اناط جديدة في السلوك والتي يعتقد انها ثابتة في النمو الادراكي . وملاحظاته الاساسية علي النمو الحسيحركي للذكاء بنيت اصلا علي اطفاله الثلاثة والتي ربما كانت السبب في عدم قبولها في هذا البلد عندما نشرت لأول مرة ، ومع ذلك فان تتابع او تسلسل المراحل هذه قد استخدمت حديثاً علي مئات من الاطفال .

اسباب قبول علماء النفس الامريكان لافكار بياجيه :

لماذا نالت افكار بياجيه قبولا واسعا من قبل علماء النفس الامريكان الان بعد تجاهلها لما يزيد عن ٣٠ سنة ؟ تنشأ الاسباب من علم النفس وضغوط المجتمع لمواكبه ومواجهة الاحتياجات التعليمية والتربوية لدى الطفل اثناء

السنوات الاولى من القرن العشرين كان علماء نفس الطفل يهتمون إما بالمشاكل
الكلينيكية او الاختبارات والمقاييس . وكان فرويد احد هؤلاء العلماء الذين
يهتمون بالمسائل الكلينيكية علي الرغم من ان فرويد كان مهتما بعناصر
الاحساس والشخصية . علي عكس ما يؤكد بياجيه من الادراك الا ان فرويد مع
ذلك كان اول هؤلاء النظريين الذي ركز الاهتمام علي الطفولة كاساس للنمو
المتأخر ، نظرية فرويد في نمو الشخصية كعملية مستمرة من الميلاد وحتى المراهقة

النمو الا فر الذي كان يسبق الاهتمام في عمل بياجيه كان اهتماما امريكي
بمفهوم الذكاء ، واختبارات مقاييس الذكاء المبكر والتي بدأها سيمون وينت
هذه تزودنا بمعلومات عن السن المتوسط والتي عندها الاطفال
يستطيعون اداء بعض المهام - واهتمام العلماء الامريكيون في العقد الماضي
بالذكاء عند الاطفال والذي تزايد واصبح يدور حول عملية الذكاء الذهني .
والاسباب التي ادت الي قبول علماء النفس الامريكان لافكار بياجيه هي :

اولا - يوجد اهتمام مجدد في فترة الطفولة ينعكس في الازدياد الملحوظ
في عدد الدراسات والمطبوعات التي تخصص للطفولة اثناء العقد الماضي . وهذه
الدراسات توضح ان الحرمان من الامومة لدي الاطفال ادي الي عجز ونقص سريع
في الادراك ونمو الشخصية ، وهذا البحث يوضح لنا بجلاء الراي القائل بان
الطفولة هي فترة انتقاد لنمو الادراك والشخصية .

ثانيا - ظهرت خيبة امل كبري في اختبارات الاطفال بسبب عجزهم عن
التنبؤ بالذكاء ، وعندما بدأ تطوير هذه الاختبارات كان من المتوقع ان تستخدم
للتنبؤ بالذكاء ، الا ان هذه التنبؤات لم تظهر حتي الان ، إما الافتراضات

البديلة لفشل اختبارات الاطفال للتعنبؤ بالذكاء فقد تم عرضها اولها انه يوجد اتصال بين الذكاء الفعلي والحسيحركي - ولقد كانت افكار بياجيه ذات اهتمام كبير عند هؤلاء المتخصصين في الطفولة والمهتمين بالمشاكل التعليمية فيما قبل المدرسة لدي الاطفال المحرومين .

ولقد اثارت حالة الفقر والبطالة لدي شبابنا وخاصة المعدل الخطير للفشل الدراسي عند الاطفال الفقراء والذي يساعد علي استمرار فقرهم . وبالإضافة الي هذا فقد وجد ان هؤلاء الاطفال بمعزل عن نظرائهم من الطبقة المتوسطة في نمو الادراك عند دخولهم المدرسة . ولقد انشئت دور الحضانة ماقبل المدرسة لتعويض هؤلاء الاطفال في النمو حتي يواكبوا هؤلاء عندما يحين دخولهم المدرسة . وتحت ضغوط اجتماعية لعمل شئ لحل هذه المشكلة فان برامج متعددة قد تم تطبيقها علي مدي واسع . وتختلف هذه البرامج اختلافا كبيرا في النوع والتاثير . ومع ذلك فان الاطفال الذين طبقت عليهم هذه البرامج لم يحصلوا علي الافضلية علي هؤلاء الاطفال الذين لم تطبق عليهم هذه البرامج . وهذه المعطيات ادت الي اثنين من الاستنتاجات التي لم تصدقها . منها ان الاطفال لم يستطيعوا الحفاظ علي ذلك بسبب نقص البرامج في مرحلة ماقبل المدرسة وثانيها فشل نظام التدريس في المدرسة الحكومية لمنح تعليم ممتاز ، وبهذا فقد جاءت هذه البرامج بعد فوات الاوان . وكلنا نشعر بانه ليس هناك شاهد علي نقص الادراك عند الاطفال الذين يعانون من الفقر .

مواصفات لابعاث "بيرن" و"جولدن" علي الطبقة الاجتماعية ونمو الادراك في الطفولة

لقد افترضنا ان ملاحظات بياجيه علي الذكاء الحسيحركي تعتبر اساسا

لاختبارات افضل للاطفال والتي تتنبأ عن ذكاء متاخر وفي نفس الوقت تبين اختلافات طبقية اجتماعية . والسن الذي تظهر فيه هذه الاختلافات هو سن ثلاث سنوات .

فلو قارنا الاطفال من الطبقة العاملة واطفال الطبقة المتوسطة لوجدنا ان هؤلاء الاطفال يتجاوبون اكثر كما وصفهم " سيبيل " وآخرون فاما انهم يرفضون البحث عن الاشياء المخفية تماما او يتوقعون ذلك بعد محاولات قليلة . ولقد وصفهم المتخصصون بتلك العبارة القائلة بان هؤلاء الاطفال يبدون اكثر ذكاء في الشهور الاولى الا ان نسبة الحيوية والذكاء تقل عند بلوغهم العام .

وعلي اساس هذه الملاحظات قررنا عمل دراسة الفروق الطبقية في نمو الادراك لدي الاطفال بين سن ١٢-٢٤ شهرا مستخدمين في ذلك معادلة بياجيه في ادراك الاشياء . ولقد افترضنا عدم وجود حالة الفروق الاجتماعية الاقتصادية كما كان الحال متبعيا في اختبارات الاطفال سابقا . ومع ذلك فاننا نتوقع اختلافات اجتماعية اقتصادية في معادلة بياجيه والتي تبدو مكانتها متصلة اتصالا وثيقا بالنمو الادراكي للأسباب التالية :

حيثما توجد اختبارات الطفل التي تستخدم في تقييم الناحية الذهنية في النمو لتنمية المهارات الاخرى وان معادلة الاشياء تعتبر بمثابة استشارة البدء في التغيير في الادراك كما يقاس بمعلومات او معرفة الاطفال المتزايدة عن الاشياء التي تحيط بهم . فمطلوب من الطفل ان يبحث عن اشياء مخفية تحت قطعه من القماش - فقدرتة علي فعل هذا تؤكد وتعكس فهمه علي ان الاشياء يمكن ان تكون موجودة خارج حيز او مجال الرؤية والادراك الحسي . فاذا كان هناك شئ مخبئ من القماش ب فالايمن الظهور - تحت قطعة من القماش ا كما رآها

من قبل -

وهكذا يتضح مدى مساهمة نظريات علم النفس في اثر العملية التعليمية
من خلال المناهج الدراسية والتي تقلل توظيف تلك النظريات في الموقف التعليمي

المراجع

- 1- Bruner, J.S.: Toward a theory of instruction, the Belknap press of harvard Un. press, 1978.
- 2- Child, D., psychology and the teacher , London, Holt, Rinchart and Winston, 1981.
- 3- Goodlad, J.: A place called school, London, McGraw-Hill Book company, 1984.
- 4- Joyce, B, and Weil, M.: Models of teaching, London, prentice-Hall international, Inc., 1980.
- 5- Peters, D. and others : Early childhood education, monterey, california, Brooks cole pablishing company, 1985
- 6- Smith, F.: to think, london, Routledge, 1992.

المحتويات

الصفحة	
١	تقديم :
٢٥ - ٣	١ - الفصل الأول نماذج تعليمية متنوعة
٧٥ - ٢٦	٢ - الفصل الثاني نموذج النمو العرفي
٩٩ - ٧٦	٣ - الفصل الثالث نموذج التعليم بالاستقصاء
١٢٤ - ١٠٠	٤ - الفصل الرابع نموذج المفاهيم
١٥٧ - ١٢٥	٥ - الفصل الخامس نموذج ازوويل
١٦٤ - ١٥٨	٦ - الفصل السادس نموذج التعبتات
١٨٨ - ١٦٥	٧ - الفصل السابع نموذج الايداع
٢٠٥ - ١٨٩	٨ - الفصل الثامن نموذج المقابلات داخل حجرة الدراسة
٢١٢ - ٢٠٦	٩ - الفصل التاسع اثر نظرية بياجيه على التعليم العاصر للطفولة
٢١٣	١٠ - المراجع

